ГБОУ школа № 496 Московского района Санкт-Петербурга

«Технология формирования устойчивой учебно-познавательной мотивации учащихся средствами оценочной деятельности»

Методические рекомендации

Санкт-Петербург

2016

Аннотация. В методических рекомендациях изложен опыт работы коллектива учителей школы по формированию и развитию мотивационной сферы средствами контрольно – оценочной деятельности. Предложены структурированные формы, методы, приёмы, описаны разработанные средства развития контрольно – оценочной самостоятельности учащихся, определены условия, эффекты и риски перехода школы к практике критериальной оценки в системе внутришкольного текущего контроля.

Ключевые слова: учебно-познавательная мотивация, контрольно-оценочная самостоятельность, средства и инструменты критериального оценивания, методы контроля и оценки. Методические рекомендации позволяют педагогическим работникам применить разработанные методы и приемы в школьной практике текущего оценивания.

Содержание

Введение. Обеспечение нового качества образования в условиях ФГОС

1. Требования к учителю в условиях ФГОС

2. Структура самостоятельной учебной деятельности

3. Критерии результативности учебной деятельности

4. Мотивация и ее роль в учебной деятельности

5. Методы формирования мотивации

6. Оценочная деятельность как фактор формирования мотивации

7. Алгоритм повышения оценочной самостоятельности учащихся

8. Алгоритм планирования оценочного блока в учебной теме

9. Алгоритм создания оценочной карты для урока

10. Создание тренажеров и дифференцированных продуктивных заданий

11. Критериальное оценивание метапредметных умений

12. Портфолио

13. Требования к организации учебного процесса Комплекс условий для введения формирующего оценивания в образовательный процесс

Приложения.

Приложение 1. Безоценочная система

Приложение 2. Формирующее оценивание

Приложение 3. Накопительное оценивание

Приложение 4. Модульная система оценивания

Введение.

Обеспечение нового качества образования в условиях ФГОС

Российская школа в последнее десятилетие достигла значительных успехов в реализации новых подходов в оценивании результатов обучения за счёт реализации в практике школы идей компетентностного подхода. Расширена сфера приложения процедур оценки, а в связи с введением нового формата итоговой аттестации на всех ступенях школы возникли новые условия для её дифференциации [2].

Применительно к учебному процессу это означает, что учебный процесс на каждом своем этапе – от планирования курса, отдельного его раздела или темы – до этапа итогового контроля ориентирован на развитие личности обучающихся на основе овладения ими способами деятельности, и прежде всего, – на основе освоения *обобщенных способов учебной деятельности* при изучении *конкретного учебного материала* школьных предметов.

Это подразумевает как специальную *организацию учебного процесса* – организацию учебной деятельности, учебного материала, учебной среды, – так и целенаправленное *планирование итоговых, тематических или текущих результатов обучения.*

Тем не менее, с очевидностью следует констатировать факт: пятибалльная система в том виде, в котором она существует сегодня, противоречит требованиям к системе оценивания, предъявляемой Стандартом.

Во-первых, отметка в массовой школе по-прежнему выставляется за урок, за упражнение, самостоятельную работу, устный ответ и т.д., а не за достигнутый учащимся результат деятельности, иными словами, отсутствует практика использования критериального подхода к оцениванию результатов деятельности. Кроме того, при такой системе оценивания ученик практически не осознаёт, за отсутствие или наличия какого знания, умения, компетентности он реально получил отметку. Учебно-познавательные мотивы заслоняются, отодвигаются на второй план, что деформирует мотивационную сферу учащихся и искажает весь учебный процесс.

Во-вторых, в массовой школьной практике недостаточно опыта определения и оценивания динамики и уровней сформированности универсальных учебных действий.

В-третьих, характеристика цифровой отметки может учитывать только предметный уровень результатов, а для оценки метапредметных и личностных результатов нужны иные формы её выражения.

В-четвёртых, пятибалльная система не коррелирует с уровневым подходом к оцениванию разных групп результатов, предъявляемых в Стандартах как необходимое условие их соблюдения. Помимо этого, отметку выставляет учитель, по-прежнему не

имеющий чётко разработанных критериев для оценивания результатов деятельности учащихся.

Кроме того:

1. Ежедневный устный опрос как форма контроля учебной деятельности и ее результатов является выборочным и случайным. Это создает условия для непостоянной работы отдельных учащихся. Педагог при таком контроле не знает, что фактически усвоено каждым учащимся. Внешний контроль и оценка педагога являются главными, а зачастую и единственными при проверке. И как следствие этого - не осуществляется формирование у учащихся привычки и умений самоконтроля и самооценки. Значит, в существующей системе контроля и оценки ее функции не реализуются полностью, что приводит к снижению возможностей педагогического стимулирования учащихся.

2. В условиях традиционного обучения оценочная деятельность всецело возлагается на учителя. Педагог контролирует, проверяет, находит ошибки, указывает на них, высказывает свое суждение о результатах учебной деятельности, зачастую не вдаваясь в анализ самого ее хода. Следствием всех этих действий является отметка как проявление авторитарности педагога. Происходит привыкание учащихся к тому, что их оценивают другие. Учебная деятельность школьников, лишенная собственной оценочной активности, одновременно лишается мотивирующей основы.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта общего образования должна быть разработана система оценки, ориентированная на выявление и оценку образовательных достижений учащихся с целью итоговой оценки подготовки выпускников на ступени начального общего образования.

Особенностями такой системы оценки являются:

- комплексный подход к оценке результатов образования (оценка предметных, метапредметных и личностных результатов общего образования);
- использование планируемых результатов освоения основных образовательных программ в качестве содержательной и критериальной базы оценки;
- оценка успешности освоения содержания отдельных учебных предметов на основе системно-деятельностного подхода, проявляющегося в способности к выполнению учебно-практических и учебно-познавательных задач;
- оценка динамики образовательных достижений обучающихся;
- сочетание внешней и внутренней оценки как механизма обеспечения качества образования;
- уровневый подход к разработке планируемых результатов, инструментария и представлению их.

Система контроля и оценки сегодня ставит более важную социальную задачу: развить у школьников умение контролировать, прежде всего, самого себя, критически оценивать свою деятельность, находить ошибки, пути их устранения, определять границу своего «знания-незнания».

Таким образом, оценочную систему необходимо рассматривать в контексте другой более масштабной проблемы школы - формирование контрольно – оценочной самостоятельности школьников. Научить детей анализировать результаты учебной деятельности достаточно сложно, так как специфика человеческого восприятия сориентирована на первичное вычленение недостатков, а потом достоинств. Кроме того, для детей характерно то, что они хвалят свою работу и критикуют чужую.

Главную роль играет целенаправленное изменение условий обучения как целостной системы, чем обеспечивается эффективное управление процессом усвоения знаний и развития необходимых умений. Перед обновляющейся школой стоит совершенно определенная задача: надо организовать процесс обучения так, чтобы учение стало для школьника одной из ведущих личностных потребностей, определяющихся внутренним мотивом.

Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач, формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, формирование у них активной жизненной позиции.

Проблема заключается в том, что не у всех детей на начальном этапе обучения сформирована мотивация учения, что не способствует успешному включению их в учебно-воспитательный процесс. Данная проблема лежит на стыке обучения и воспитания, является важнейшим аспектом современного обучения. Это означает, что здесь в поле внимания специалиста оказывается не только осуществляемое школьником учение, но и происходящее в ходе учения развитие личности учащегося.

Это накладывает особые требования на выстраивание системы оценивания, в частности

- включение учащихся в контрольно-оценочную деятельность с тем, чтобы они приобретали навыки и привычку к *самооценке и самоанализу (рефлексии);*
- использование *критериальной* системы оценивания;
- использование разнообразных видов, методов, форм и объектов оценивания, в том числе:
  - как *внутреннюю*, так и *внешнюю оценку*, при последовательном нарастании объема внешней оценки на каждой последующей ступени обучения;
  - *субъективные и объективные методы* оценивания; стандартизованные оценки;

– *интегральную оценку*, в том числе – портфолио, и *дифференцированную оценку* отдельных аспектов обучения (например, формирование правописных умений и навыков, речевых навыков, навыков работы с информацией и т.д.);
– *самоанализ* и *самооценку* обучающихся;
– оценивание как достигаемых *образовательных результатов*, так и *процесса их формирования*, а также оценивание осознанности каждым обучающимся особенностей развития своего собственного процесса обучения;
– *разнообразные формы оценивания*, выбор которых определяется этапом обучения, общими и специальными целями обучения, текущими учебными задачами; целью получения информации.

Разработку системы оценки качества образовательных результатов обучающихся (как компонента внутришкольной СОКО образования), ориентированную на требования ФГОС, целесообразно начать с процесса обсуждения и согласования в педагогическом коллективе и с родительской общественностью представлений о современном качестве образования и требований к результатам образования.

Создаваемая модель системы оценки качества образования отличается:

- многоуровневостью (наличием внешней и внутренней оценки);
- расширением предмета оценивания (в него включаются не только предметные ЗУН, но и универсальные учебные умения: коммуникативные умения, умения самостоятельно учиться, работать с информацией и внеучебные достижения учащихся);
- расширением субъекта оценивания (прежде всего, предполагает активное включение ученика в оценочную деятельность посредством осуществления самооценки в различных формах);
- изменением подходов к оцениванию и сменой «полярности» оценки (от «минуса», фиксирующего соответствие/несоответствие результатов обучения конкретного школьника внешним требованиям, зафиксированным в программе, к «плюсу», фиксирующему динамику индивидуального продвижения и развития ученика и степень индивидуального освоения требований программы), и, как следствие, использованием иных показателей и методов оценивания, расширением спектра регламентированных оценочных процедур.

Единство критериальной базы внешней и внутренней системы оценки качества образования является ее характерной особенностью. Следовательно, при построении внутришкольной системы оценки также необходимо использовать эти критерии.

В школе может использоваться любая система оценивания (безотметочная, трехбалльная, пятибалльная…), которая должна быть закреплена нормативным документом образовательного учреждения. Однако, сегодня понятно, что количество баллов не имеет

принципиального значения, самое важное на основе какой критериальной базы создается новая оценочная система, какие индикаторы подобраны, и самое главное, насколько она мотивирует учащегося на усложнение своего образовательного маршрута, улучшению своих образовательных достижений.

В нашем исследовании, в качестве основополагающей идеи выбрана мотивационная функция оценивания как основной критерий эффективности оценочной системы. В предлагаемом методическом пособии описывается поэтапное формирование оценочной системы, способствующей развитию учебно-познавательной мотивации обучающихся.

Пособие будет представлять интерес для педагогических работников, методистов и заместителей директоров образовательных учреждений.

В нашем исследовании, в качестве основополагающей идеи выбрана мотивационная функция оценивания как основной критерий эффективности оценочной системы. В предлагаемом методическом пособии описывается поэтапное формирование оценочной системы, способствующей развитию учебно-познавательной мотивации обучающихся.

Пособие будет представлять интерес для педагогических работников, методистов и заместителей директоров образовательных учреждений.

1. Структура самостоятельной учебной деятельности

Самостоятельность как ответственное, инициативное поведение, независимое от посторонних влияний, совершаемое без посторонней помощи, собственными силами – это основной вектор взросления. Школа отвечает за одну, но чрезвычайную существенную грань воспитания детской самостоятельности: средствами обучения мы должны вырастить в школьниках учебную самостоятельность как умение расширять свои знания, умения и способности по собственной инициативе.

В психолого-педагогической литературе дефиниция «самостоятельная учебная работа» рассматривается как: метод; средство; организационная форма обучения; средство вовлечения обучающихся в учебную работу, для которой характерно наличие четко сформулированной задачи; средство организации и выполнения обучающимися определенной учебной деятельности и др. (Н.В. Басова, В.К. Буряк, С.И. Векслер, В.А. Далингер, В.К. Дьяченко, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, М.И. Портнов, М.Н. Скаткин, А.Ю. Уваров, И.Э. Унт, А.В. Усова и др.). Таким образом, изучение литературы по исследуемой проблеме позволяет сделать вывод о том, что трактовка понятия «самостоятельная учебная работа» в настоящее время не исчерпывается единым определением. Собственно процесс самостоятельной деятельности представляется в виде триады: мотив - план (действие) - результат.

Как дидактическое явление самостоятельная работа представляет собой, с одной стороны, учебное задание, т.е. то, что должен выполнить обучающийся, объект его деятельности, с другой - форму проявления соответствующих психических процессов (памяти, мышления, творческого воображения и др.), при выполнении обучающимся учебного задания, которое приводит его либо к получению совершенно нового, ранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний; с третьей - средство, которое:

- в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и задаче;

- формирует у обучающихся на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, умений и навыков для решения определенного класса познавательных задач и соответствующего продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;

- вырабатывает у обучающихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач;

- является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения.

Основные требования к организации самостоятельной деятельности обучающихся:

1. Любая работа на любом уровне самостоятельности имеет конкретную цель. Каждый обучающийся знает порядок и приемы выполнения работы.

2. Самостоятельная учебная работа соответствует психофизиологическим и познавательным возможностям обучающегося, а степень сложности удовлетворяет принципу постепенного перехода с одного уровня самостоятельности на другой. В педагогическом процессе используются результаты, выводы самостоятельной работы (внеурочное время).

3. Обеспечивается сочетание разнообразных видов самостоятельных работ и управление самим процессом работы.

4. Развивает познавательные способности, инициативу в принятии решения, творческого мышления. Поэтому, подбирая задания, надо свести к минимуму шаблонное их выполнение.

5. Содержание деятельности, форма ее выполнения должны вызывать познавательный интерес и постоянную мотивацию у обучающихся выполнить работу до конца.

6. Самостоятельная учебная работа обучающихся организуется так, чтобы они вырабатывали навыки и привычку к труду.

7. Увлекательность самих форм, процесса и учебного материала, используемых на самостоятельной работе.

8. Необходимость использования межпредметных и междисциплинарных связей.

9. Добровольность и активность обучающихся в этой работе.

10. Использование в образовательном процессе современных современные средства информатизации образования.

Исходя из названных выше требований, предъявляемых к СУР, следует, что она представляет собой форму деятельности по индивидуальным планам, дополняющим, расширяющим и углубляющим знания, получаемых обучающимися в аудиторное и внеаудиторное время при подготовке к занятиям.

Исследования ученых педагогов и психологов позволяют условно выделить четыре уровня СУР обучающихся, соответствующие их учебным возможностям:

1. Копирующие действия обучающихся по заданному образцу, идентификация объектов и явлений, их узнавание путем сравнения с известными образцами. На этом уровне происходит подготовка обучающихся к самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

2. Репродуктивная деятельность по воспроизведению информации о различных свойствах изучаемого объекта, в основном не выходящая за пределы уровня памяти. Однако на этом

уровне уже начинается обобщение приемов и методов учебнопознавательной деятельности, их перенос на решение более сложных, но типовых задач.

3. Продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы известного образца, требующая способности к индуктивным и дедуктивным выводам.

4. Самостоятельная деятельность по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях, условиях по составлению новых программ принятия решений, выработки аналогового мышления. Естественно, что программа-максимум для любого творчески работающего педагога - довести как можно больше обучающихся до четвертого уровня самостоятельности. Однако следует помнить, что путь к нему лежит только через три предыдущих уровня.

В соответствии с уровнем СУР обучающихся можно выделить четыре типа самостоятельных работ: воспроизводящие; реконструктивно-вариативные; эвристические; творческие (рис. 1).

Рис. 1. Типы самостоятельной учебной работы.

В практике обучения каждый тип самостоятельной деятельности представлен большим разнообразием видов работ, используемых педагогом в системе учебных и внеучебных занятий. Перечислим наиболее распространенные и эффективные из них:

1. Работа с книгой; а) работа с текстом и графическим материалом учебника; б) работа с первоисточниками, справочниками и научно-популярной литературой, конспектирование и реферирование прочитанного.

2. Упражнения: а) тренировочные, воспроизводящие упражнения по образцу; б) реконструктивные упражнения; в) составление различных задач и вопросов и их решения; г) рецензирование ответов других обучающихся, оценка их деятельности на занятии; д) различные упражнения, направленные на выработку практических умений и навыков.

3. Решение разнообразных задач и выполнение практических и лабораторных работ.

4. Подготовка докладов и рефератов, проектов.

5. Выполнение индивидуальных и групповых заданий в связи с экскурсиями и наблюдениями в природе.

6. Различные проверочные самостоятельные работы, контрольные работы, диктанты, сочинения.

7. Домашние лабораторные опыты и наблюдения.

8. Техническое моделирование и конструирование.

9. Работа в среде Интернет.

На подготовительном этапе организации самостоятельной деятельности учащихся перед учителем встают задачи смоделировать форму и спроектировать результат деятельности обучающегося, сконструировать методические и программные материалы.

- Подготовительный этап

Шаг 1. Анализ учебных программ с указанием организационных форм самостоятельной работы, обоснование типовых заданий для самостоятельной работы.

Шаг 2. Отбор видов учебной работы, соответствующих основным целям и задачам учебной программы.

Шаг 3. Разработка заданий для самостоятельной работы.

Шаг 4. Расчёт количества часов и суммы баллов, которые должен набрать обучающийся в ходе выполнения самостоятельной работы.

Шаг 5. Разработка технологической карты самостоятельной работы ученика с указанием избыточных форм, методов и средств учения для предоставления учащемуся возможности выбора.

Первый этап — этап целеполагания, в задачу которого входит совместное определение цели и составление технологической карты самостоятельной работы. Обучающийся знакомится с требованиями, предъявляемыми к изучаемому предмету в целом и к выполнению заданий по самостоятельной работе в частности, выбирает виды учебной работы.

Второй этап — деятельностный. Особенность данного этапа - изменение роли учителя и учащегося. Учащийся осуществляет учебно-познавательную деятельность, занимая активную деятельностную позицию. Педагог выполняет роль консультанта по образовательному запросу ученика.

Деятельностный этап

Шаг 1. Осуществление самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Шаг 2. Оценивание выполненной работы. Сравнение деятельности с эталоном или с критериями. В случае несовпадения — шаг 3.

Шаг 3. Коррекция деятельности.

Шаг 4. Самостоятельное оценивание выполненной работы, полученного образовательного результата

Третий этап — контрольно-оценочный включает не только оценивание учебно-познавательной деятельности школьника со стороны педагога, но и самооценивание деятельности. Оценивание деятельности школьников может проходить в разных форматах: комплексное оценивание заданий на основе технологической карты, ведение рефлексивного дневника, защита проектных и исследовательских работ, защита портфолио, другое

Четвертый этап — рефлексивный. Задача этого этапа — оценивание учебных достижений обучающегося и себя как субъекта учебно-познавательной деятельности. Рефлексию рекомендуется проводить на основе следующих вопросов:

- Что получилось, что нет при осуществлении учебной деятельности? Если не получилось, то почему, что помешало?
- Какие компетенции, УУД удалось развить? В чем проявляется моя некомпетентность?
- Можно ли это исправить?

Таким образом, преподаватель выходит на сопровождение самостоятельной работы школьника, которое включает в себя следующие направления:

- конструирование информационно-образовательной среды, включающее в себя необходимые ресурсы;
- согласование индивидуальных планов самостоятельной работы школьников *(виды и темы заданий, сроки представления результатов, критерии выполнения заданий, разработка технологической карты);*
- консультирование по образовательному запросу школьника;
- создание педагогических условий для оценивания и рефлексии самостоятельной работы школьников;
- осуществление индивидуальной педагогической поддержки школьника в его самостоятельной работе.

2. Мотивация и ее роль в учебной деятельности

Психолого-дидактические исследования коллективов ученых под руководством А. В. Запорожца, Л. В. Занкова, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, Н. Т. Талызиной и других привели к основополагающему выводу: познавательные возможности учащихся практически неисчерпаемы. Многие из них поддаются целенаправленному воздействию и развитию через качественное, сущностное изменение процесса обучения и его содержания.

В настоящее время в науке не выработан единый подход к проблеме мотивации поведения человека, не устоялась терминология, не сформулированы четко основные понятия. Физиологи рассматривают мотивацию как явление, создающее особое состояние функциональных систем организма – «предпусковую интеграцию», которая обеспечивает готовность к выполнению всякой деятельности. Мотивация как психологическое явление имеет несколько составляющих, самыми главными из которых являются потребности, цели, интересы.

Структурные элементы мотивации по своим проявлениям и функциям могут быть разделены на:

- потребности – источники активности учащегося;
- мотивы – причины, определяющие выбор направленности поведения;
- цели, т.е. то, на что направлена активность учащегося;
- переживания – регуляторы поведения учащегося, окрашивающие собой все структурные элементы мотивации.

Первый структурный элемент мотивации, который мы рассмотрим более подробно это потребность. Но это не означает, что генетически какая либо потребность была первичной по отношению к соответствующей ей цели или мотиву. Потребность - это состояние зависимости, нужды от объектов и явлений действительности, необходимых для существования и развития учащегося и выступающее источником его активности.

Существуют разнообразные классификаций видов потребностей. В качестве основания классификаций выступают: сферы деятельности (потребности в труде, познании, общении, восстановлении); объект потребности (материальные и духовные, этические, эстетические и т.д.); функциональная роль (доминирующие и второстепенные, центральные и периферические, устойчивые и ситуативные); субъект потребности (индивидуальные, групповые, коллективные, общественные); уровень потребности (витальные, социальные, духовные), содержание (физиологические потребности, потребности в безопасности, потребности в любви, социальные потребности, потребности в самоактуализации).

Отсутствие реализации потребностей может приводить ребенка к разнообразным состояниям: стрессу, фрустрации, конфликту и кризису. Эти состояния могут болезненно переживаться учащимся, но, при переживаемой степени напряженности этих состояний, соответствующие ситуации благотворно влияют на развитие учащегося, провоцируют формирование новых психологических образований, характеристик. При излишней, трудно переживаемой степени напряженности этих состояний в соответствующих ситуациях у учащегося может вырабатываться неконструктивное и неадекватное поведение.

Изменение и развитие потребностей происходит через их опредмечивание. Результат опредмечивания потребности воплощён в мотиве.

Рассмотрим второй структурный элемент мотивации – это мотив.

Под мотивами понимают различные явления: намерения, представления, идеи, чувства, переживания (Л.И.Божович); потребности, влечения, побуждения, склонности (Х. Хекхаузен); предмет потребности — материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане (А.Н.Леонтьев); установки (А. Маслоу); условия существования (К.Вилюнас); побуждения, от которых зависит целенаправленный характер действий (В.С.Мерлин) и др.

Удобнее использовать понимание мотива как формы существования или реализации потребности. Исходя из этого суждения мы можем дать следующее определение. Мотив – побуждение к деятельности, связанное с формой существования потребности учащегося и определяющее способ реализации этой потребности учащимся. Мотивы как формы реализации потребностей формируются и вычерпываются из тех социальных и предметно-действенных обстоятельств, в которых действует учащийся. И именно мотивы определяют дальнейшее развитие и формирование потребностей от физиологических к социальным и духовным. Изменение и развитие потребностей происходит через их опредмечивание (А.Н.Леонтьев).

Общепризнано отсутствие единой и удовлетворяющей всех **классификации мотивов**. Одним из оснований может быть **содержание**. С этой точки зрения выделяют биологические и социальные мотивы, мотивы достижения и избегания неудачи, самоуважения и самоактуализации. Различают мотивы **по видам деятельности**: мотивы общения и игры, учения и профессиональной деятельности и **по времени проявления**: постоянные, ситуативные и кратковременные. **По силе проявления** мотивы разделяют на сильные, умеренные и слабые, а по степени устойчивости на сильно-, средне- и слабоустойчивые. Мотивы классифицируются также по их отношению к самой деятельности. Если мотивы, побуждающие данную деятельность, не связаны с ней, то их

называют внешними по отношению к этой деятельности. Если же мотивы непосредственно связаны с самой деятельностью, то их называют внутренними.

Внешние мотивы делятся, в свою очередь, на общественные: альтруистические, мотивы долга и обязанностии на личностные: мотивы оценки, успеха, благополучия, самоутверждения. Внутренние мотивы делятся на процессуальные, результативные и мотивы саморазвития.

Приведём несколько авторских содержательных и формальных классификаций мотивов.

Классификация социальных мотивов Г.А.Мюррея включает следующие мотивы: достижения, руководства, порядка, самопредъявления, автономии, общительности, понимания со стороны других, помощи извне, доминантности, зависимости, готовности помочь, ориентации на новое, выдержки, агрессии и др.

Классификация Нюттена включает восемь мотивационных категорий: личность субъекта (представление о себе, способности, характер), деятельность, направленная на саму личность (саморазвитие, реализация перспективных планов), деятельность, направленная на ожидаемый результат, социальные контакты, исследовательская деятельность, религиозные мотивы, собственность, игра. Как мы видим, в строгом виде эти виды мотивов сложно назвать классификациями. А некоторые мотивационные категории невозможно отнести к классу мотивов.

В некоторых случаях бывает более удобной формальная классификация мотивов. Когда мы понимаем под мотивом форму существования потребности, а в качестве критериев классификации используем степень осознанности мотивирующего фактора, долгосрочность и степень его обобщенности, то такая классификация может включать следующие виды мотивов: установку, влечение, желание, интерес, мечту, идеал, убеждения, ценностные ориентации, мировоззрение.

Мотивы могут быть неосознаваемыми и осознаваемыми. Неосознаваемые мотивы: во-первых, учащийся может не осознавать своей потребности, которая лежит в основе мотива, и, во-вторых, учащийся может не осознавать форму существования и реализации этой потребности, то есть сам мотив (установка, влечение).

Выделяют две функции мотивов: побуждения и смыслообразования (А.Н.Леонтьев). Смыслообразующие мотивы придают деятельности учащегося личностный смысл, другие, побудительные мотивы, выполняют роль стимуляторов (положительных или отрицательных). Если ослабевает смыслообразующая функция мотива, то он может стать только понимаемым. И наоборот, если мотив «только понимаемый», то можно предполагать, что его смыслообразующая функция ослаблена.

Третий структурный элемент мотивации – это цель. Обычно мотив не совпадает с целью, лежит за ней. Соотношение мотивов и целей деятельности заключается в том, что мотив выступает как причина (побуждение) постановки тех или иных целей. Чтобы поставить перед собой цель, необходимо иметь соответствующий мотив: самоутверждение, самореализация, материальный стимул, интерес к содержанию деятельности и т.п. Цель, как правило, детерминируется несколькими мотивами (полимотивирована). Поскольку цели тесно связаны с мотивами, они, как и мотивы, побуждают учащегося к деятельности. Постановка цели стимулирует его прилагать соответствующее усилие для ее достижения. Цель, подкрепленная большим числом мотивов, будет сильнее влиять на деятельность человека. Сильнее, как правило, нас побуждают к деятельности близкие цели и слабее отдалённые во времени. Цель - осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие учащегося. В самом общем виде цель связана с реализацией, удовлетворением потребности, снятием состояния неудовлетворённости или напряжённости.

Достижение определенной промежуточной цели (завершение определенного этапа деятельности) создает ситуацию успеха, дает эмоциональный заряд, побуждает к конечной цели, усиливает мотивацию учащегося. Образ предвосхищаемого результата становится побудительной силой, начинает направлять действия учащегося и определять выборы возможных способов её осуществления.

Целеобразование – центральный момент в процессе подготовки и осуществления деятельности и главный механизм формирования новых для учащегося действий. Осваивая целеполагание как специальную произвольную деятельность учащийся не только учится ставить цель, но и тем самым учится эффективно её достигать.

Целеобразование - это, во-первых, принятие и удержание целей, поставленных другим человеком перед субъектом, и во-вторых, самостоятельная постановка целей.

Для того чтобы руководить процессом целеобразования, необходимо знать характер целей учащегося и особенности его целеобразования. Умение ставить перед собой цели и работать над их достижением свидетельствует о способности учащегося к самовоспитанию и саморазвитию.

Различают **объективную** цель, заданную извне и **субъективную**, или внутреннюю цель (самостоятельно поставленную учащимся или принятую извне. Возрастные особенности вносят существенные коррективы в целеобразование. Так младшие школьники при самостоятельной постановке целей испытывают значительные трудности. Принятие и удержание цели, которая задается педагогом или родителями, также сложны для них. Цель, поставленная учащимся самостоятельно, усиливает мотивацию, создает позитивное

настроение и удерживается дольше. Цель, заданная извне, вызывает меньшую активность учащегося, имеет меньшую побудительную силу.

Если учащийся ставит перед собой цель самостоятельно, то он склонен работать над ее достижением значительно больше, чем в том случае, когда перед ним ставят цель (задание) педагоги или родители. Общие цели, общественные нормы, требования, задания, исходящие от педагогов или родителей, могут стать целями учащегося при следующих условиях: если они отвечают потребностям учащегося; если они являются этапом или средством удовлетворения потребностей учащегося.

Учащийся, получая задание от учителя, не всегда понимает и принимает задачи, которые ему предлагают или навязывают. Поэтому часто учащийся отказывается от деятельности или меняет цель. Чтобы внешнее требование было принято, стало намерением учащегося, необходимо его участие не только в постановке цели, но и в анализе, обсуждении условий ее достижения. В таком случае учащийся будет выступать не как пассивный исполнитель, а как субъект деятельности.

Для превращения внешних заданий в цель учащегося необходимо следующее: четко сформулировать цель деятельности (что сделать, что проработать, чему научиться); осознать значение деятельности (для чего это необходимо); выделить средства достижения цели (как это сделать, с помощью чего); проанализировать трудности достижения цели и способы их преодоления; обеспечить самоконтроль (насколько выполнение отвечает цели, насколько успешно происходит продвижение к цели).

Цели, в отличие от мотивов, осознаются, т.е. учащийся понимает, почему он ставит перед собой ту или другую цель, осознает отдаленные результаты, которых стремится достичь. А мотив, как правило, не осознается: обычно мы не осознаем того, что нас побуждает к деятельности.

Осознание цели заключается в четком понимании:

1) будущего результата деятельности;
2) перспектив, которые связаны с достижением цели;
3) побочных последствий;
4) возможности или невозможности достижения цели;
5) иерархии целей, т.е. какие из них являются более важными, а какие - второстепенными;
6) отношения целей к способностям (легкие и сложные цели);
7) отношения цели к предыдущему результату;
8) средства достижения цели.

Осознание цели (сложности, наличия средств достижения и учета собственных возможностей) увеличивает вероятность ее достижения, усиливает мотивацию учащегося.

Когда учащийся знает, что именно ему поможет добиться цели, когда цель разделяется на относительно несложные подцели, то это усиливает интерес к деятельности, внушает надежду на позитивный результат.

При продвижении к цели важно отмечать даже незначительные промежуточные результаты, прогресс, позитивные изменения в работе. Это усиливает мотивацию к деятельности, увеличивает активность. Для этого необходимо, чтобы учащийся четко осознавал, что он умеет делать и что необходимо сделать и мог количественно измерить свои достижения, результаты своей работы. Возможность количественно оценить результаты работы (в баллах, процентах) облегчает оценку сравнения результатов деятельности и вызывает стремление улучшить предыдущее достижение.

Чёткое обозначение цели деятельности приводит к исключительно высокому мотивационному эффекту. Когда учащийся сам ставит перед собой цель, сам её формулирует, то он может выполнить большой объем работы.

Учебная мотивация. Познавательная мотивация

Учебная деятельность учащегося полимотивирована. Одной из основных задач педагога является повышение в мотивационных структурах учащегося удельного веса внутренней мотивации учения.

Мотивация внутреннего типа, характеризующаяся социализованным личностным смыслом,— это реальная внутренняя мотивация развития. Она является необходимым фактором построения внутренне гармоничной предметной структуры учебной деятельности, оптимальным образом организующей весь процесс ее реализации. При доминировании внешних мотивов создается неадекватная структура, которую трудно назвать учебной деятельностью. Учебная цель и реально действующий внешний мотив учения оказываются отделенными т.е. расходятся.

К наиболее выраженным типам внутренних мотивов учения принадлежат такие, как: творческое развитие в предмете учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. Такие мотивы, как понимание необходимости учения для жизни, процесс учения как возможность общения, мотив похвалы от значимых лиц, являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации. Еще больше насыщены внешними моментами такие мотивы, как учеба как вынужденный долг; процесс учебы как привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижных моментов; демонстративность, стремление оказаться в центре внимания. Эти мотивационные факторы могут оказывать и заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. И, вероятно, наиболее сильно извращаю внутреннюю структуру учебной и познавательной мотивации

такие установки как учеба ради материального вознаграждения и избегание неудач как мотив учения (В.Э.Мильман).

Общий смысл развития учебной и познавательной видов мотивации школьников состоит в том, чтобы переводить учащихся с уровней отрицательного и безразличного отношения к учению, к зрелым формам положительного отношения к учению – действенному, осознанному, ответственному.

Работа над мотивационной сферой учащегося сосредоточена на осознании школьником того, ради чего он учится и что его побуждает к учению, и прежде всего это интерес к способам деятельности и инструментальной основе деятельности. Основное содержание формируемых мотивов: учебные мотивы, познавательные мотивы, мотивы учебно-познавательной деятельности (например, широкие социальные или мотивы саморазвития и др.). Важно влиять на все компоненты мотивационной сферы и все стороны умения учиться.

Таблица 1. Основное содержание формируемых мотивов

<table>
<tr><td colspan="4">Виды мотивов</td></tr>
<tr><td>Учебные мотивы, которые характеризуются направленностью на овладение способами действия, деятельности</td><td colspan="2">Познавательные мотивы, которые характеризуются направленностью на освоение информации, на знание: понятия, закона, алгоритма и др.</td><td>Иные мотивы учебно-познавательной деятельности: широкие социальные или мотивы самообразования, саморазвития, самореализации</td></tr>
<tr><td colspan="4">Качества мотивов</td></tr>
<tr><td colspan="2">Преднамеренность, произвольность, волевое управление мотивами</td><td>Сознательность, концентрированность, вербализованность</td><td>Долговременность, устойчивость (пространственная и временная протяженность)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Уровни мотивов</td></tr>
<tr><td colspan="3">Критерий – средоточие управления:
Непроизвольные;
Внешне управляемые;
Внутренне управляемые;
Творчески преобразуемые, интеграция внешних требований и внутренних мотивов.</td><td>Критерий – степень сознательности и управляемости:
Неосознаваемые;
Понимаемые, принимаемые;
Самостоятельно формулируемые, осознанные;
Синтез спонтанности и сознательности</td></tr>
</table>

Уровни учебно-познавательной мотивации

А.К Марковой и др. рассматриваются следующие типы отношения школьника к учению и соответственно характер его мотивации и состояние учебной деятельности: отрицательное, нейтральное (пассивное) отношение, положительное (аморфное,

нерасчленённое, ситуативное), положительное (познавательное осознанное), положительное (активное, инициативное, творческое) отношение, положительное (личностное, ответственное, действенное) отношение.

Первый уровень мотивации учения, отрицательный, характеризуется отрицательным типом отношения к учению. Наблюдается преобладание мотивов избегания неприятностей, наказания. Преобладают индивидуалистические мотивы. Отсутствует интерес к процессу и содержанию учения. Учащийся объясняет свои неудачи внешними причинами. При самостоятельной постановке целей испытывает затруднения. Отвлекается от поставленной цели, не может её удержать и вернуться к ней после отвлечения. Деятельность прекращается после затруднений и ошибок. У учащегося преобладают отрицательные эмоции избегания, страха, обиды, неудовлетворенности собой и учителем.

Второй уровень мотивации учения, нейтральный, характеризуется нейтральным (пассивным) отношением к учению. У учащегося наблюдаются ещё очень неустойчивые мотивы интереса к внешним результатам учения. Учащийся не может самостоятельно поставить цель, уходит от трудностей и не возвращается к нерешенным задачам. У него преобладают отрицательные эмоции скуки, неуверенность. Проявляется эмоциональная неустойчивость.

Третий уровень мотивации учения, положительный аморфный, характеризуется положительным, нерасчленённым и ситуативным отношением к учению. Это отношение уже заранее задано и может быть названо предотношением. У учащегося наблюдается интерес к результату учения как широкий познавательный мотив и заинтересованность в отметке учителя. Присутствуют широкие диффузные моциальные мотивы ответственности. Но мотивация ещё носит неустойчивый характер. Умеет ориентироваться на поставленную учителем цель, понимает и осмысляет их. Ориентируется на результаты своей деятельности. У учащегося наблюдаются эмоции удивления, переживания необычности и новизны, развлекательности учебного материала. Он испытывает положительные эмоции от пребывания в школе. У учащегося сформирован положительный настрой к учению, который всё ещё зависит от ситуации.

Четвёртый уровень мотивации учения, положительный познавательный, характеризуется положительным познавательным, осознанным отношением к учению. У учащегося сформированы учебно-познавательные мотивы как интерес к разным способам добывания знаний, осознанное соотнесение мотивов и целей своих действий. Учащийся понимает связь результата со своими возможностями. Он различает трудность задачи и свои возможности, способности и усилия в постановке реалистических целей. Учащийся уже умеет оценить вероятность успеха при решении задачи, умеет оценить временные и

энергетические затраты, необходимые для достижения цели. Умеет объяснить причины своих успехов и неудач как объективной трудностью задачи, так и недостатком своих усилий в решении данного задания. Отметка учителя анализируется и с позиций затраты своих усилий, учитывается трудность задачи и наличие способностей для её решения на данный момент.

Пятый уровень мотивации учения, положительный активный, характеризуется положительным активным, инициативным и творческим отношением к учению. У учащегося наблюдаются мотивы совершенствования способов учебно-познавательной деятельности, самостоятельность мотивов, осознанное восприятие своих мотивов и целей. При постановке целей учащийся проявляет самостоятельность, проявляет инициативу. Он умеет гибко ставить цели, которые меняются в зависимости от ситуации. Учащийся осознаёт себя субъектом учебной деятельности и источником активности в учении. У учащегося преобладают положительные эмоции при постановке нестереотипных целей. Наблюдаются эмоции, предваряющие и регулирующие деятельность, конструктивного сомнения, неудовлетворённости.

Шестой уровень мотивации учения личностный, характеризуется положительным личностным ответственным и действенным отношением к учению. У учащегося преобладают мотивы совершенствования способов сотрудничества в ходе учебно-познавательной деятельности, соподчинение мотивов и их устойчивая иерархия с доминированием. Учащийся легко проходит этап борьбы мотивов. У него преобладают мотивы ответственности на основе осознания причастности к результатам совместной учебной деятельности. Учащийся способен поставить и достигнуть все виды целей, умеет ставить социально значимые цели. Умеет принимать решения, предвидит социальные результаты и последствия достижения своих целей. Проявляет настойчивость и упорство в преодолении затруднений. Стремится к расширению своих возможностей. У учащегося наблюдаются положительные, личностно окрашенные эмоции, устойчивый оптимистический внутренний настрой, положительная эмоция активной позиции в коллективе (Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.).

Эти уровни – показатель отношения учащегося к содержанию предмета (познавательный мотив), способам обучения (учебный мотив) и применимости предметных знаний и умений в жизни и будущей профессии. Перевод учащегося с одного уровня на другой уровень связан с возникновением и закреплением в структуре мотивации учебно-познавательных мотивов, связанных с определённым предметом.

3. Методы формирования мотивации

Существуют общие закономерности изменения мотивации, которые можно назвать механизмами изменения мотивации. Это такие механизмы как сдвиг мотива на цель, сдвиг мотива на средство и механизм принятия и усвоения социальных ролей. Остановимся подробнее на первом механизме, поскольку изменение мотивации и во втором и в третьем механизмах изменения мотивации схожи.

Первоклассника, которого не удается усадить за уроки, взрослый поощряет к учебным действиям, мотивирует игрой. Через некоторое время в результате такого подкрепления ребенок уже заботится об отметке за свою работу. Рождается новый мотив. В дальнейшем этот мотив, возможно, сдвинется на другой. Происходит не только рождение новых мотивов, но и новое опредмечивание потребностей ребёнка, а это значит, что потребности поднимаются на ступеньку выше (А.Н.Леонтьев).

Сдвиг мотива на цель — механизм формирования новых мотивов. В первом случае, работа этого механизма связана: с пониманием учащимся цели и задачи, поставленной педагогом, принятием этой задачи и цели, реализацией цели, решением задачи, получением удовлетворения от процесса и результата, подкреплением в некоторых случаях результатом или похвалой педагога. Итогом становится превращение цели в мотив. Этот мотив может стать постоянным при условии неоднократного повторения ситуаций решения учебных и познавательных задач и достижения соответствующих целей. Внешне заданные цели, на которые данные действия были направлены, приобретают статус самостоятельного полноценного мотива (Леонтьев А.Н.). Рождается и новый мотив и новая деятельность, а вместе с тем и новые потребности. В другом случае, действия, которые раньше служили для достижения целей, подчиненных какому–то определенному мотиву, могут приобретать самостоятельное значение, как приобретает самостоятельное внутреннее значение ранее внешне заданная цель.

Сдвиг мотива на цель как выражение развития внутренней мотивации учения зависит не только от характера педагогических воздействий, но и от особенностей учащегося, его активности, и от объективной ситуации учения.

При каких условиях будет запускаться механизм сдвига мотива на цель? В процессе развития происходит постоянное расширение внутреннего жизненного мира учащегося. При этом развитие новых форм деятельности требует от него активности. Активность – качество, степень выраженности которого различна у учащихся. Но и оно частично зависит от средовых факторов. Поэтому первым условием, при котором может совершаться развивающий сдвиг мотива на цель, является момент расширения жизненного и образовательного пространства учащегося.

Вторым условием развития учебной и познавательной видов мотивации является система обучения, формирующая учащегося как активного участника учебной деятельности. Учащийся, который стремится расширять свою субъектность, усваиваивает новые знания как обобщенные способы действия в предметном и социальном мире. В этих условиях внешние мотивы будут сдвигаться на т.н. внутренние предметные и социальные цели учения, усваиваемые значения будут порождать личностные смыслы, будет формироваться предметная и социальная структуры учебной деятельности.

Педагог может использовать разнообразные приемы формирования учебно-познавательной мотивации:

- формирование открытых, доверительных отношений в классе, а также – с учеником;
- для осознания и укрепления мотива – создание ситуаций выбора;
- использование широких социальных и познавательных мотивов;
- создание мотивации достижения и завершения;
- общая доброжелательная атмосфера в классе (комфорт);
- занимательность и эмоциональность изложения;
- проблемность изложения;
- возможность для учащегося применить навыки, умения, в практической деятельности;
- реалистичность, достижимость и устойчивость целей;
- актуализация реальных потребностей ребенка;
- обучение способам и приёмам учиться;
- обучение самооцениванию и самоконтролю;
- деятельность должна иметь полную психологическую структуру (понимание целей и задач (постановка); выполнение действий, приемов, способов; самоконтроль и самооценка).

Три кита учебной мотивации = Ощущение самостоятельности процесса поиска знаний + Ощущение свободы выбора + ощущение успешности (компетентности).

КИТ 1. Ощущение самостоятельности процесса поиска: «Мы это поняли, узнали, придумали сами».

Пожалуй, главным источником учебной мотивации является ощущение себя активным субъектом учебного процесса, от которого в первую очередь зависит результат. Этому способствуют проблемное изложение материала, коллективный мозговой штурм и исследовательская деятельность детей. Они дают ребенку замечательную возможность принять активное участие в процессе «добывания» знаний, а не быть их пассивным потребителем. Самим учителям эта деятельность кажется сложной, требующей больших

усилий и временных затрат. Главное здесь - помнить, что задача не в том, чтобы сделать изложение сложным, а в том, чтобы стимулировать познавательную мотивацию детей, уйти от выдачи им готового знания, в котором у них нет реальной потребности.

Здесь можно использовать следующие приемы.

Техника «Проблемные вопросы».

Начать можно с того, чтобы при знакомстве с новым материалом (и при опросе) задавать не те вопросы, которые требуют при ответе лишь некоторого напряжения памяти (например, «в каком году...», «кто изобрел...»), а вопросы, которые потребуют анализа, сравнения, сопоставления, объяснения разнородной информации и соответственно - более глубокого понимания материала и интереса к нему. Умение задавать такие вопросы - это навык, которому можно и нужно научиться.

Например:

Проблемные вопросы, стимулирующие мыслительную деятельность учащихся.

- Что случится, если…?
- Какой …. является лучшим и почему?
- Приведите пример,… В чем сильные и слабые стороны….?
- Каким образом… влияет на … ?
- Чем похожи… и …. ?
- На что похоже… ?
- Что мы уже знаем о … ?
- Каким образом … можно использовать для … ?

Когда такого рода вопросы ложатся в основу учебного процесса, к ребенку приходит понимание истинного назначения учения - научиться думать, применять знания на практике, ориентироваться в жизненных ситуациях.

При этом следует отказаться от различного рода возмущений по поводу неверных версий учеников: «Не тем местом думаем (думаете), не тем!» Критика ставит под сомнение компетентность ребенка и заставляет его прекращать усилия в данном направлении. Такого рода комментарии наносят реальный вред и мотивации, и развитию мышления.

Нужно также повторять, что у каждого есть право на ошибку. Полезно рассказать о собственных ошибках в школьном возрасте – дети увидят, что они с учителем не по разные стороны баррикад, у них есть много общего. Важно поощрять детей, задающих вопросы: «Ты задал хороший вопрос, значит, ты думаешь, следишь за ходом мысли».

Техника «Знаю - не знаю - хочу узнать».

Эффективным *прие*мом повышения **внутренней учебной мотивации** является обучение ребенка приему рефлексии того, что он знает, чего не знает, что хочет узнать. Это также

способствует пониманию, откуда и куда он движется в учебном процессе, учит целеполаганию и планированию. При объяснении новой темы можно предложить детям использовать следующую таблицу, делая пометки в зависимости от отношения к данной информации:

От постановки перед ребенком проблемных вопросов и совместного поиска ответов на них можно перейти к обучению самостоятельно ставить вопросы к тексту - и естественнонаучному, и историческому, и художественному. Сначала пусть это будут простые вопросы, структурирующие текст, а затем уже проблемные и хорошо продуманные.

КИТ 2 Ощущение свободы выбора: «Мы можем выбирать» («Мы не пешки, у нас есть выбор!»)

- *Почему ты ходишь в школу?* Вопрос скорее риторический, так как большинство современных детей быстро понимают, что у них нет выбора, ходить или не ходить, в школе они быть обязаны. И это ощущение «я должен, у меня теперь нет выбора» само по себе способно убить любое желание. Ведь потребность чувствовать себя свободным, самостоятельно определяющим ход своей жизни - базовая психологическая потребность, и никому не нравятся отсутствие выбора и навязанные решения. Инициатива ребенка быстро гаснет, если он чувствует «заданность», а не «выбранность» своей жизни.

Однако необходимое ощущение свободы может быть достигнуто. Учитель, стремящийся к повышению учебной мотивации класса, должен хорошо понимать, что чем меньше будет с его стороны фраз: **«Вы должны, вам следует, вы обязаны...» и больше «Вы можете, у вас есть такие-то варианты, да, вы это верно подметили»,** – тем больше будет интерес детей к учебному процессу и тем выше их собственная инициатива и активность. То есть чем меньше контроля, принуждения и больше свободы и самостоятельности - тем лучше. Решайте сами, на каком материале, в чем предоставлять ученику право выбора - темы для сочинения, презентации, доклада, стихотворения для заучивания, а можно дать возможность самим придумать тему сочинения по изучаемому произведению, способ сдачи пройденных тем, наконец, на какой парте и с кем сидеть...

Можно вместе с учениками обсудить, как они хотят проходить данное литературное произведение – читать и писать сочинение или изложение, или поставить спектакль, или подготовиться к дебатам (учитель литературы знает варианты). Можно **совместно спланировать урок. При проведении самостоятельной работы, можно дать много задач, примеров, чтобы ученики сами выбирали для решения любые из них.** Важно предлагать задания на выбор не только для работы в классе, но и дома, например:

а) кроме обязательного предлагается дополнительное задание для тех, кто захочет;

б) даются на выбор задачи разной сложности;

в) можно решить примеры, задачу, уравнения, данные в учебнике, а можно составить самому аналогичные задания и решить их.

Большое внимание роли свободного выбора в сформировании познавательного интереса у школьников уделяет в своей теории обучения замечательный педагог Ш. А. Амонашвили, например:

- детям дается задание придумать тему, по которой они будут писать в классе сочинение. Темы записываются на доске, и весь класс выбирает 3-5 тем из них, затем по ним пишут маленькие сочинения, рассказы, сказки;
- учитель предлагает учащимся два стихотворения разных авторов. Они должны выбрать одно из них и выучить наизусть. Учитель читает оба стихотворения, учащиеся обсуждают их;
- на доске записывается несколько вариантов задач, одновременно детям сообщается: «У меня на столе в пакетах лежат более сложные задачи. Если кто хочет, может выбрать их».

В старших классах можно выбрать профиль обучения (в средних – второй язык).

КИТ 3. Ощущение компетентности: «у меня это получается, я понял, я умею!»

Третий важный источник желания учиться – ощущение себя компетентным. Ребенок хочет что-то делать, если верит, что он может это делать. Для того чтобы учиться, ребенок должен верить, что он может учиться.

Учебная мотивация (желание учиться) запускается не столько объективным успехом, сколько ощущением своей успешности. Такого рода информация регулярно поступает от учителя, комментирующего процесс и результат деятельности ребенка, а также его способности. Важно, что именно слышит ребенок в таких ситуациях. И здесь необходимо учитывать следующие правила обратной связи.

Обратная связь должна быть *ясной, конкретной и содержательной,* имеющей прямое отношение к данной работе (ответу). Ученик должен понимать, за какой результат его хвалят, он должен знать, что именно ему удалось, и понимать, что стараться стоит.

Необходимо поддерживать продвижение в понимании, а не простое запоминание материала.

Сотрудничество учителя и учащегося, помощь учителя не в виде прямого вмешательства в выполнение задания, а в виде советов, наталкивающих самого ученика на правильное решение.

Создание эмоционально-комфортной обстановки.

Особо следует подчеркнуть роль **методов проблемно-развивающего обучения** в формировании мотивов учения. Примеры использования данных методов приведет нам сегодня Вайзер Т. А.

Чтобы мотивы возникли, укрепились и развились, ученик должен начать действовать. Если сама деятельность вызовет у него интерес, если в процессе ее выполнения он будет испытывать яркие положительные эмоции удовлетворения, то можно ожидать, что у него постепенно возникнут потребности и мотивы к этой деятельности. На уроке учитель рассказывает, показывает учащимся, но вся эта информация для некоторых детей незначима: они слушают и не слышат, смотрят и не видят, они заняты совсем иной деятельностью: мечтают, думают о своем. Чтобы эти дети включились в учебную работу, надо создать стимул для усиленного процесса мышления. Таким приемом, стимулирующим мышление, и является ***создание учебно-проблемных ситуаций.*** Проблемное обучение способствует поддержанию глубокого интереса к самому содержанию учебного материала, к общим приемам познавательных действий, формируя тем самым у детей положительную мотивацию.

Организация коллективной деятельности.

Значительную роль в становлении мотивации учения на уроке играют **различные формы коллективной деятельности учащихся.** Использование групповых форм обучения втягивает в активную работу даже «глухих», пассивных учащихся, так как, попав в группу одноклассников, которые коллективно выполняют задание, ученик не может отказаться выполнять свою часть работы, иначе подвергнется осуждению со стороны товарищей, а их мнением он, как правило, дорожит зачастую даже больше, чем мнением учителя.

Когда ученик, работая коллективно в группе, находясь в тесном общении с ребятами, наблюдает, какой большой интерес вызывает деятельность у товарищей, какую ценность представляет для них эта работа, то он сам начинает ее ценить, начинает понимать, что учебная работа может представлять значимость сама по себе. А это способствует включению ученика в активную учебную работу, которая постепенно становится его потребностью и приобретает для него ценность, что приводит к становлению мотивации учения.

Большое значение в становлении мотивации учебной деятельности имеет оценка.

Учителя с момента появления ребенка в школе нередко пользуются отметкой как мотивирующим средством, как средством побуждения ученика к активной работе. Отметка в этом случае заслоняет подлинную ценность его деятельности. Деятельность учащихся, не подкрепленная в должной мере познавательной потребностью и интересом, направленная на внешние ее атрибуты, на оценку, становится недостаточно эффективной. Это приводит к тому, что отметка для многих учащихся перестает играть мотивирующую роль, а тогда и сама учебная работа теряет для них всякую ценность.

Для формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности важно, чтобы главным в оценке работы ученика был качественный анализ этой работы, подчеркивание всех положительных моментов, продвижений в освоении учебного материала и выявление причин имеющихся недостатков, а не только их констатация. Этот качественный анализ должен направляться на формирование у детей адекватной самооценки работы, ее рефлексии. Особенно осторожно надо использовать в текущем учете неудовлетворительные отметки, а на первых порах обучения, по-видимому, лучше вовсе не использовать.

Следующий прием – перечень знаний и умений учащихся по определенной теме.

Первостепенное значение в учебном процессе приобретает четкая постановка целей учителем и принятие, осознания их учеником, превращение их в мотив - цель. На наш взгляд, осознанию учеником целей способствует четкая очередность круга изучаемых вопросов, объема работы на урок, неделю, четверть, учебный год. Осознанию помогает перечень того, что учащиеся должны знать и уметь по определенной теме. Перечень может быть представлен в виде таблицы. Периодически при прохождении темы учащийся отмечает напротив каждого пункта, что он усвоил, что не усвоил (*"+" - уже знаю, "-" - еще не 'маю, "?" - сомневаюсь*). Это дает возможность ученику видеть свое достижение, достигать одну и переходить к другой, подниматься со ступеньки на ступеньку. По тому, как ученик справляется с перечнем знаний и умений он сам может наглядно видеть рост своих знаний и умений, определять степень приближения к цели, что поддерживает мотивацию.

Максимально возможное снятие внешнего контроля.

Минимизация применения наград и наказаний за результаты обучения. Психологи отмечают, что введение поощрений и наказаний, выполняющих функцию внешнего контроля, ослабляет внутреннюю мотивацию. У человека создается впечатление, что не он сам, а внешние оценки являются причинами его поведения. В результате этого учение начинает выполняться не в силу его внутренних достоинств, а ради внешних наград.

Все сказанное не означает, что внешние награды и порицания совершенно бесполезны и не нужны. Они нужны, но в совершенно другой функции. Они должны не контролировать деятельность, а информировать ученика об успешности его деятельности.

Важным принципом должен стать принцип отсутствия наказания за неудачи.

Построение педагогических воздействий с целью изменения мотивации может осуществляться по следующей схеме:

1. ***актуализация сложившихся позитивных мотивационных установок, привычных мотивов;***

2. ***постановка на основе этих мотивов новых целей;***
3. ***положительное подкрепление мотива при реализации этих целей, создание положительного эмоционального переживания у школьника.***

Тем самых педагоги создают условия для появления новых мотивов и новых установок; происходит соподчинение разных мотивов и построение их иерархии; у ряда мотивов появляются новые качества (устойчивость, самостоятельность); корректируются дефектные мотивационные установки.

Таким образом, учебно-познавательная мотивация учащегося складывается в учебной и познавательной деятельности, как спонтанной, так и специально организованной.

4. Оценочная деятельность как фактор формирования мотивации

Установлено, что одной из причин отставания учащихся в учении является слабо развитое умение критически оценивать результаты своей учебной деятельности. В творческом поиске различных исследовательских педагогических коллективов можно выделить две основные тенденции: усовершенствование оценочного компонента в рамках существующей (традиционной) системы обучения; перестройка процесса обучения и, соответственно, оценочной деятельности на принципиально новой концептуальной основе.

Педагогическая оценка выполняет две важнейшие функции: соотнесения; мотивации. В своей первой функции педагогическая оценка выступает как индикатор определенных результатов и уровня достижений, которых добился тот или иной школьник в своей учебной деятельности.

Мотивационная функция педагогической оценки связана с побудительным воздействием на личность школьника, вызывая существенные сдвиги в самооценке ребенка, уровне его притязаний, в поведении, в способах учебной работы, в системе отношений между всеми участниками образовательного процесса. Под влиянием этих сдвигов ускоряются или замедляются темпы психического развития, происходят качественные преобразования в структуре интеллекта, личности и познавательной деятельности школьника.

Педагогическая практика показывает, что школьники всех возрастов, а также их родители придают такое большое значение школьной отметке, что она превратилась в самую существенную внешнюю мотивацию, которая сводит на нет все познавательные, развивающие компоненты мотивации. В связи с этим освоение оценочного звена деятельности учения может стать значимой основой будущей учебной мотивации учащихся.

В этой связи для нашего исследования представляет интерес направление развития научной мысли, имеющее отношение к формированию у учащихся оценочной самостоятельности.

В педагогической науке проблема оценивания в разных аспектах получила отражение в трудах ученых-педагогов, психологов Ш А Амонашвили, Б Г Ананьева, Ю К Бабанского, П П Блонского, А Л Венгер, Е М Вольф, В В Гузеева, 3 И. Калмыковой, О Б Логиновой, В М Полонского, С Л Рубинштейна, Г.А Цукерман и др. Вопросы необходимости формирования контрольно-оценочных навыков у учащихся рассматривались в работах Д Б Эльконина, А Б Воронцова, общеучебных навыков - в работах А Г Казаковой, И И Логвинова, В Ф Паламарчук, Л.Д Столяренко, Н Н Титаренко, Т И Шамовой, способность учащихся к оценке и ее влияние на развитие самодостаточности, самоконтроля, самостоятельности, интеллектуальных и личностных качеств - в работах А В Савенкова, А М Матюшкина, взаимосвязь между умением учиться у школьников и успеваемостью - в исследованиях П.П.Блонского.

Однако, несмотря на обилие исследований, посвященных оцениванию, вопросы текущего оценивания, самооценивания результативности учебной деятельности, а значит и вопросы целеполагания учения в структуре учебной деятельности остаются наиболее проблемной зоной. Более того, в реальной практике усиливаются: рассогласование между уровнем притязаний ученика и его реальными достижениями; высокая самооценка, сочетающаяся с неуверенностью в себе; разные типы психологической защиты, лежащие в основе тех или иных переживаний и стилей поведения детей в оценочных ситуациях.

Процесс становления учения как особого вида деятельности имеет свои особенности и проходит через ряд стадий:

Ориентация в процессе учения, то есть получение учащимся исчерпывающего представления о начальном состоянии всех элементов учения: исходная информация по предмету, программа предстоящей деятельности, мотивация учения, ознакомление с условиями работы и средствами обучения (оборудованием, учебниками и др.). Учащийся осуществляет выбор содержания и характера своей деятельности согласно цели и программе, предлагаемой учителем. Коррекция учебного процесса - осуществляется через самостоятельную работу, самотренировки, консультации и т.д., может осуществляться и вне урока, вне учебного процесса.

Контрольная часть учения - включает в себя получение учителем информации о качестве учения и изменениях в духовном мире школьника (т.е. данные об усвоении ведущих идей, главных умений и навыков, а также показатели обучаемости и воспитанности школьника). При этом необходимо, чтобы оценивание приобрело другой смысл, чтобы ученик рассматривал критерии показатели своей деятельности как открытую систему

сопровождения его работы над конкретными учебными задачами. Здесь возникает довольно острая на сегодняшний день, особенно для нашего образования, проблема. Поскольку, для того чтобы этот лозунг реализовался на практике и переворот в педагогике стал необратимым, ученику необходим доступ к оцениванию. То есть учитель, всегда остававшийся контролёром – монополистом, должен поделиться с учеником инструментами оценивания, раскрыть ему основания, или критерии, по которым производится оценивание, и дать возможность воспользоваться результатами оценивания в своих интересах.

Оценивание для обучения:

- Центрировано на ученике. Оценивание фокусирует внимание учителя и ученика в большей степени на отслеживании и улучшении учения, а не преподавания. Оно даёт учителю и ученику информацию, на основании которой они принимают решения, как улучшать и развивать учение.
- Направляется учителем. Оценивание предполагает автономию, академическую свободу и высокий профессионализм учителя, поскольку именно он решает, что оценивать, каким образом, как реагировать на информацию, полученную в результате оценивания. При этом учитель не обязан обсуждать результаты оценивания с кем-либо помимо собственного класса.
- Разносторонне результативно. Требует активного участия учащихся. Благодаря соучастию в оценивании ученики глубже погружаются в материал и развивают навыки самооценивания. Кроме того, растёт их учебная мотивация, поскольку дети видят заинтересованность преподавателей, стремящихся помочь им стать успешными в учёбе.
- Определено контекстом. Оценивание должно соответствовать определённым характеристикам и нуждам учителя, учеников и изучаемых дисциплин. То, что хорошо работает в одном классе, необязательно подойдёт для другого.
- Непрерывно. Оценивание – продолжающийся процесс, который запускает механизм обратной связи и постоянно поддерживает его в работающем состоянии. Используя широкий ассортимент простых техник, которые можно легко и быстро освоить, учитель получает от учеников обратную связь относительно того, как они учатся. Преподаватели поддерживают этот механизм, предоставляя ученикам обратную связь относительно результатов оценивания и возможностей улучшить процесс учёбы. Для того, чтобы проверить, насколько эти предложения оказались полезны, учителя опять запускают механизм обратной связи, проводя новое оценивание. Если этот подход интегрируется в ежедневную учебную работу, происходящую в классе, коммуникационный механизм, связывающий учителя с учениками и учение с преподаванием, становится более действенным и эффективным.

- Коренится в качественном преподавании. Оценивание стремится построить на основе существующей достаточно успешной и высоко профессиональной практики - включив механизм обратной связи, информирующей учителя о том, как учатся ученики, - практику ещё более систематичную, подвижную и эффективную. Учитель активно задаёт ученикам вопросы, отвечает на те вопросы, которые возникают у них, наблюдает за их поведением, выражением их лиц и т.д.

Приведем только некоторые педагогические приемы, которые помогают учителю формировать учебные действия контроля и оценки у младших школьников в начальной школе:

- прием «волшебные линеечки» (изобретение оценочных шкал школьниками);
- прием «прогностическая оценка» (оценка своих возможностей для решения той или иной задачи);
- прием «задания-ловушки» (готовые «ловушки» на рефлексию освоения способа действия);
- прием «составление заданий с ловушками» (определение или видение возможных ошибкоопасных мест или мест, имеющих разные варианты решений и т.п.);
- прием «сопоставление своих действий и результата с образцом» (умение вычленять операциональный состав действия);
- прием «составление задачи, подобной данной» (направлены на вычленение существенного в представленной задачи);
- прием «классификация задач по способу их решения» (выделение общего способа действия»);
- прием «составление задачи по чертежу» (умение переходить от графического языка к словесному описанию);
- прием «обнаружение причин ошибок и способы их устранения» (умение учащихся искать причины своих ошибок и намечать путь их ликвидации);
- прием «создание «помощника» для проверки работы» (умение найти или изготовить себе «помощника» с помощью которого можно точно проверить выполненное задание. Другими словами, куда нужно посмотреть, чтобы точно сказать, что я выполнил это задание правильно);
- прием «составление проверочных заданий» (работа над выделением критериев и на их основе разработка проверочных заданий);
- прием «обоснованный отказ от выполнения заданий» (умение обнаруживать границу своих знаний, обнаруживать задания с недостающими условиями, например, методика «диктант для робота»);
- прием «многоступенчатый выбор» (умение работать со столом «заданий»);

- **прием «орфографические или математические софизмы»** (умение обнаружить и опровергнуть псевдологичное рассуждение при решении той или иной задачи);
- прием «разноцветные поправки» (умение работать над совершенствованием своего текста (работы), формирует потребность у учащихся к неоднократному возврату за продолжительный отрезок времени);
- прием «умные вопросы» (умение не просто определить «дефицит» своих знаний, но и задать нужный вопрос учителю: « я этого не знаю, но могу узнать, если задам вопрос учителю…»).

К педагогическим средствам, направленных на решение задачи контрольно-оценочной самостоятельности, можно также отнести:

а) **работу с «картой знаний»** учащихся. «Карта знаний», с одной стороны, является для учащихся средством удержания логики разворачивания предметного содержания в течение учебного года, с другой стороны, становится местом фиксации (в начальной школе коллективного пути, в основной школе – индивидуальные образовательные маршруты (траектории) с указанием «мест открытий», «мест-ловушек (трудностей)», «мест-вопросов», «возвратных ходов» и т.п. Имея такую карту в конце учебного года, учащиеся могут пробовать восстанавливать по ней (в письменной форме) свой путь движения в учебном материале. Подобная работа является началом долгого пути к созданию индивидуальной образовательной программе в старшей школе через построения индивидуальных образовательных траекторий в основной школе.

б) **разновозрастное сотрудничество** учащихся 1-5-х классов. Работа в позиции «учителя» развивает учебную самостоятельность школьников, основанную на способности, удерживая точку зрения незнающего, помочь ему занять новую точку зрения, но уже не из позиции сверстника, а из позиции «учителя». Таким образом, чтобы утвердиться в позиции учащегося, школьнику нужно поработать в позиции «учителя» по отношению к другому. В рамках разновозрастного сотрудничества центральными являются уроки, целью которых - организация контроля и оценки младших школьников. Тексты самих работ, критерии оценки, заготовки оценочных листов и т.п. готовят учащиеся другого класса, например, пятиклассники готовят урок для второклассников.

в) **принцип «ситуации успеха.** На оценку выносится учащимся только то, что он считает для себя готовым для публичной оценки. Подобные «уроки» (например, на литературе «праздник читательских удовольствий», в курсе «Окружающий мир» мини-конференции по результатам проведенных экспериментов и исследований, в курсе математики или русского языка – предъявление результатов коррекционной работы по итогам проверочной работы и т.п.). должны проводиться регулярно (например, один раз в месяц) по итогам

самостоятельной работы учащихся. Такая форма рефлексивной работы помогает школьникам научится анализировать собственную работу; объективно оценивать свои возможности и видеть способы преодоления трудностей, достижения более высоких результатов. В такой работе повышается ответственность за свой труд.

г) **организация самостоятельной работы учащихся**. Подобная работа учащихся ставит своей целью заложить потребность и основу работы по собственной инициативе, решая прежде всего задачи коррекции своих знаний и умений, а также возможности выхода за пределы учебного материала класса. В начальной школе такая работа специально организуется. Для этого необходимы следующие средства: набор разнообразных карточек по отдельным темам курса на столе «заданий», стол «помощников», лист открытого учета выполнения заданий для самостоятельной работы учащихся (отдельно на каждый месяц), который вывешивается по каждому предмету в классе; время и место предъявления результатов самостоятельной работы, указанное в листе открытого учета, специальная тетрадь для самостоятельной работы, а также специальные тетради по отдельным дисциплинам (например, «Мои достижения по русскому языку»). Для педагога важно, чтобы ребенок сам, по собственной инициативе, выбирал карточки с заданиями разного объема и сложности, выполнял их, оценивал, фиксировал их выполнение в листе учета, хотел и желал предъявлять результаты своей работы.

д) **организация и проведение учебных занятий**. Такой тип работы проводится с малой группой детей и по времени может не быть жестко регламентирована. Инициатива по цели, способу работы, результату, времени окончания своего участия в занятии принадлежит ребенку, в отличии от урока, где цель, способы ее достижения, результат и время является для всего класса одинаковым. Учебные занятия прежде всего в начальной школе становятся местом, где разворачивается работа по освоению каждым учащимся приемов и техник контроля и оценки. На этом этапе обучения учащиеся работают: над операциональным контролем по заданному алгоритму, образцу; над выделением критериев оценки выполнения отдельных заданий; над умением фиксировать и предъявлять свои достижения, трудности и проблемы; над умением работать со столом «помощников» и столом «заданий» и т.п. (Г.А. Цукерман).

5. Критерии оценивания

Критерии – это признаки, по которым дети должны оценить свои знания и умения, а в дальнейшем определить пути коррекции своей деятельности. Основными критериями оценивания выступают планируемые результаты обучения. Система критериального оценивания - не только средство обучения, регулятор образовательной программы, но и

самостоятельный и самоценный элемент содержания, средство повышения эффективности преподавания, фактор, обеспечивающий единство вариативной системы обучения.

Многокритериальная оценка учебной деятельности учащихся – оценка, включающая комплекс критериев, связанных с процессом и результатом учебного труда школьника, отражающая уровень мыслительной деятельности учащегося на каждом этапе процесса обучения, степень освоения им специальных и общеучебных знаний, умений и навыков и его познавательную активность.

Критерии расшифровываются показателями, в которых (для каждой конкретной работы) дается четкое представление о том, как в идеале должен выглядеть результат выполнения учебного задания, а оценивание по любому показателю – это определение степени приближения ученика к данной цели.

Критериальное оценивание обязательно предполагает, что при планировании урока учитель продумывает дидактику трёх уровней. Создаётся банк заданий по предметам различного уровня сложности, где у ученика есть возможность самостоятельного выбора задания, в соответствии с тем уровнем знаний/притязаний, который у него имеется.

Учащиеся заранее оповещаются об объектах контроля и критериях оценки по каждому виду заданий. Прозрачная, открытая для всех учащихся система контроля обеспечивает объективность полученных результатов, активизирует обратную связь в учебном процессе и создаёт надёжную основу для самоконтроля и адекватной самооценки.

В критериальном оценивании описаны уровни достижений (в том числе и самые незначительные), соответствующие каждому баллу, при этом оценивается приращение: ты что-то сделал, это уже хорошо, получаешь за это балл. Обучающийся сам несет ответственность за свою учебу. Критериальное оценивание не предполагает отказ от цифровой отметки, важно, чтобы каждый балл был содержательно наполнен и им обозначался конкретный уровень достижений.

Критериальное оценивание предполагает ряд установок:

- оцениваться с помощью отметки может только работа учащегося, а не его личность;
- работа учащегося сравнивается не непосредственно с работами других учеников, а с эталоном (образцом отлично выполненной работы); эталон известен учащимся заранее; разработан четкий алгоритм выведения отметки, по которому учащийся может сам определить свой уровень достижения и определить свою отметку.

В начале учебного года учитель и ученики договариваются:

- ***по каким критериям будут оцениваться работы учащихся в этом учебном году***
- ***как будут проводиться итоговые работы по теме***
- ***формы итоговых работ (тест, эссе, исследование, проекты и т.д.)***

- ***критерии оценивания итоговых работ***
- ***написание инструкций учащимся***

Особенности критериального подхода:

- оценка образовательных достижений учащихся становится открытой. Прозрачной, более объективной;
- появляется возможность рефлексии деятельности ученика;
- ученик осмысливает результаты своей деятельности;
- позволяет выделить отдельные элементы работы и оценивать их поэлементно;
- позволяет повысить уровень обученности;
- снижает школьную тревожность учащихся.

В качестве основных критериев оценки учебной деятельности определены:

1. Уровень мыслительной деятельности ученика, т. е. степень сложности решаемых им учебных задач и его продвижение по шкале уровней мыслительной деятельности от репродуктивных - к продуктивным.
2. Степень усвоения предметных знаний и освоения предметных и общеучебных умений.

Многокритериальная оценка учебной деятельности учащихся имеет две составляющие.

Первая составляющая - это характеристика степени продуктивности мыслительной деятельности. Оценка имеет буквенное выражение – по названиям соответствующих уровней.

У – ***ученический*** уровень. Он характеризуется осмысленным узнаванием изученного материала, знанием правил, законов, умением решать типовые задачи с помощью учителя.

А – уровень ***алгоритмический***, предполагает выполнение заданий по алгоритму, воспроизведение усвоенной информации, самостоятельное решение стандартных задач.

Ученический и алгоритмический уровни - ***репродуктивные*.**

Общая черта репродуктивных уровней - ориентация на усвоение знаний и воспроизведение соответствующих сведений. Они отражают процессы усвоения на стадиях узнавания, воспроизведения и применения как копирования.

Уровни, характеризующие продуктивное мышление:

преобразующий, эвристический и творческий.

П – ***преобразующий уровень,*** фиксирует начало интеллектуального творчества, которое начинается тогда, когда обнаруживается способность «достать из памяти тот или иной алгоритм рассуждения» (П. Я. Гальперин). Преобразующий уровень предполагает решение усложнённых задач с применением нескольких алгоритмов, использование ранее

изученного материала, межпредметных связей, владение основными мыслительными операциями (синтез, анализ, сравнение, обобщение, классификация).

Э – ***эвристический*** уровень, предусматривает решение нестандартных задач, оригинальность и самостоятельность суждений и выводов, владение комплексом мыслительных операций. Результатом умственной работы становится личностно-значимое открытие.

Т – ***творческий*** уровень, подразумевает владение приёмами поисковой и творческой деятельности, гибкость мышления, способность не только решать нестандартные задачи, но и самостоятельно ставить проблемы, выдвигать гипотезы, вести исследование, самостоятельно делать выводы. Результатом работы на этом уровне может стать не только личностно-значимое, но и общественно-значимое открытие.

Продуктивные уровни мыслительной деятельности отражают познавательный процесс на стадиях применения как подражания, интерпретации и творческой работы. Общая черта продуктивных уровней - наличие самостоятельного интеллектуального труда, владение способами умственной деятельности.

В контрольной работе по истории, например, одни и те же задания могут быть выполнены учащимися по-разному: на алгоритмическом, преобразующем или эвристическом уровнях мыслительной деятельности:

А – воспроизведение материала, изложенного в учебнике;

П – при изложении материала установление причинно-следственных связей, нахождение частного и общего в различных его периодах, сравнение с аналогичными событиями в других странах;

Э – выполнение условий, соответствующих преобразующему уровню, и, кроме того, использование самостоятельно изученных исторических документов, других источников информации, способность давать собственные аргументированные оценки исторических фактов и явлений, делать самостоятельные наблюдения и выводы.

Таким образом, многокритериальная оценка фиксирует степень реализации интеллектуального потенциала детей и намечает перспективы их развития.

Вторая составляющая оценки.

Показатель овладения предметными и общеучебными умениями стал второй составляющей многокритериальной оценки.

Помимо уровня мыслительной деятельности оценивается то, в какой степени ученик овладел умениями и навыками, специфическими для данной учебной дисциплины, а также универсальными способами получения и применения знаний.

В предлагаемой ученику работе предусматриваются пять требований к актуальным для данного этапа учебной деятельности предметным результатам и метапредметным универсальным учебным действиям.

Например, к сочинению по литературе (или другому предмету) могут быть предъявлены такие требования:

1. Логика (последовательность суждений, содержания частей сочинения пунктам плана, оптимальность объема частей сочинения)
2. Аргументация (знание текста произведения, использование цитат, корректность цитирования)
3. Наличие вывода-обобщения.
4. Стилистическое единство текста сочинения, речевая культура.
5. Грамотность

Критерии оценки заранее известны ученику. В процессе выполнения работы он сосредоточен именно на том, что ему необходимо знать и уметь, на том, что на данном этапе является предметом контроля.

Требования к работе, те критерии, по которым она будет оцениваться, варьируются в зависимости от проблем, решаемых на уроке в данном классе, на данном этапе обучения.

Например, оценка ученического научного доклада по литературе может содержать следующие пять критериев:

1. Владение научным стилем речи.
2. Умение делать ссылки на литературные источники, рациональный отбор материала.
3. Структурирование текста, выделение элементов речи
(проблемой исследования является…, доказательством служит…, подтверждается примерами…, выводы…).
4. Использование риторических фигур.
5. Умение выступать публично (общение с аудиторией, эмоциональность, темп, выразительность речи).

Тот же научный доклад может быть оценен по другим критериям:

1. Четкость структуры доклада (план, введение, формулировка целей, выводы, библиография).
2. Знание и использование литературоведческих понятий.
3. Корректность цитирования.
4. Свобода владения материалом, умение отвечать на вопросы слушателей.
5. Правильность оформления работы (титульный лист, шрифт, поля)

Ученик может выполнить данную работу на любом из уровней мыслительной деятельности (от алгоритмического до творческого) и набрать соответствующие баллы. Многокритериальная оценка дает возможность индивидуального подхода к учащимся: при необходимости ученику персонально могут быть предъявлены другие требования.

В системе многокритериальной оценки нет отрицательных отметок. Отрицательный результат обозначается знаком “!”, после чего выясняются причины возникших затруднений, идет работа над ликвидацией пробелов в знаниях, решаются возникшие проблемы, затем выполняется аналогичная работа до положительного результата.

Достоинства многокритериальной оценки учебной деятельности следующие:

- Оценка фиксирует не количество ошибок в работе, а качество её содержания, происходит смещение акцента с того, что учащийся не знает и не умеет на то, что он знает и умеет.
- Критерии оценки однозначны, определенны, следствие этого - отсутствие разногласий между учеником и учителем в процессе оценочной деятельности.
- В оценочной шкале отсутствуют отрицательные отметки, поэтому контроль и оценка проводятся без стресса и напряжения.
- Оценка позволяет учитывать индивидуальные особенности ребенка и предъявлять требования, актуальные для него на данном этапе учения.
- Оценка даёт возможность получить информацию не только об уровне достижений ученика, но и о существующих проблемах (они отражены в цифровой составляющей и фиксируются в диагностической тетради учителя).
- Оценка позволяет сравнивать сегодняшние успехи ученика с прежними достижениями, то есть наблюдать процесс его развития.
- Многокритериальная оценка учебной деятельности выполняет не только констатирующую, мобилизационно-побудительную и проектировочную функции, но и дает возможность перевода внешней оценки (педагогической) во внутреннюю самооценку ученика.

Новая система оценки требует от учителя аналитического подхода к содержанию своей деятельности, освоения новых форм и методов организации учебного процесса, то есть оказывает позитивное влияние на образовательный процесс в целом.

Критериальное оценивание позволяет:

Учителям:

- разработать критерии, способствующие получению качественных результатов;
- иметь оперативную информацию для анализа и планирования своей деятельности;
- улучшить качество преподавания и обучения;

- выстраивать индивидуальную траекторию каждого ученика с учетом его индивидуальных способностей и наклонностей;
- использовать разнообразные подхода и инструменты оценивания;
- вносить предложения по усовершенствованию содержания учебной программы.

Обучающимся:

- знать и понимать критерии оценивания для прогнозирования собственного результата обучения и осознания успеха;
- участвовать в рефлексии, оценивания себя и своих сверстников
- использовать знания для решения реальных задач, выражать разные точки зрения, критически мылить.

Родителям:

- получать объективные доказательства уровня обученности своего ребенка;
- отслеживать прогресс в обучении ребенка;
- устанавливать обратную связь с учителем;
- быть уверенными за комфортность ребенка в классе.

Критериальная система оценивания выстраивается таким образом, чтобы обучающиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, которая является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику. Только при таком подходе приобретаются и формируются навыки и привычка к адекватной самооценке.

Алгоритм самооценки вводится в первом классе, когда обучающиеся начинают отвечать на основные вопросы после выполнения задания:

1. Какое было задание? (Учимся вспоминать цель работы, учебную задачу — проблемную ситуацию, с разрешением которой и было связано освоение нового познавательного метода).
2. Удалось выполнить задание? Удалось получить результат, решение, ответ? (Учимся сравнивать результат с целью — это и есть качество как соответствие цели и результата).
3. Задание выполнено верно или не совсем? (Учимся находить и признавать ошибки, признаем право ребенка «на пробу и ошибку»).
4. Задание выполнил сам или с чьей-то помощью? (Учимся оценивать процесс).

В случае несоответствия оценки ученика и оценки учителя появляется повод для рефлексии, которая влечёт за собой вывод, какое умение требует доработки.

Постепенно уровень вопросов усложняется:

Каков был уровень задачи? (Такие задачи мы решали много раз (опорный уровень «Выпускник научится»). В этой задаче мы столкнулись с необычной ситуацией. Такие задачи мы никогда не учились решать, нам нужны новые знания (повышенный уровень «Выпускник получил возможность научиться»).

Определи уровень успешности, на котором ты решил задачу (Учим обосновывать самооценку, учим адекватно оценивать себя).

Исходя из своего уровня успешности, определи отметку, которую ты можешь себе поставить (Учим переводить оценку в отметку и аргументировать ее).

Важно, чтобы учащиеся могли дать обоснование не только оценке хорошо выполненной работы, но и учились выделять возникающие в ней трудности, те моменты, которые еще плохо усвоены, или реально представляли себе, почему то или иное задание выполнено плохо или вообще не выполнено.

6.Требования к организации учебного процесса

Направления обновления системы оценки:

- постепенной передачи контрольно-оценочных механизмов от учителя к обучающимся;
- перехода от контроля констатирующего к контролю диагностирующему, процессуальному.
- обеспечение эффективной «обратной связи», позволяющей осуществлять управление качеством научения учащихся на основании полученной информации об усвоении обучающимися планируемых результатов.

Особенности внутришкольной системы оценки образовательных результатов:

- комплексный подход к оценке результатов образования (оценка предметных, метапредметных и личностных результатов начального общего образования);
- использование планируемых результатов освоения основных образовательных программ начального и основного общего образования в качестве содержательной и критериальной базы оценки;
- включение обучающихся в активную контрольно-оценочную деятельность, развитие оценочной самостоятельности;
- сочетание внешней и внутренней оценки как механизма обеспечения качества образования;
- использование персонифицированных процедур в целях текущей оценки динамики научения школьников и неперсонифицированных процедур мониторинга в целях оценки состояния и тенденций развития школьной системы образования;

- уровневый подход к разработке планируемых результатов, инструментария и представлению данных;
- использование формирующей системы оценивания с разнообразными оценочными средствами, способствующими индивидуализации образовательного процесса;
- использование методов оценки проектов учащихся по единой системе критериев качества работ, зафиксированных в Положении о цифровом образовательном ресурсе школы;
- применение статусных форм оценивания учебных достижений учащихся, таких как присвоение статуса эксперта, ассистента учителя, наставника в соответствии с регламентами, зафиксированными в Положении о научном обществе учащихся и Положении о проектной деятельности;
- интеграция оценочной деятельности в урочной, внеурочной и воспитательной практике школы в соответствии с едиными критериями и показателями качества школьной системы образования.

Таким образом, система оценивания позволяет учащимся – обрести уверенность в своих познавательных возможностях, достижении успешности в различных направлениях школьного уклада, учителям – оценить успешность собственной педагогической деятельности.

Во внутришкольной системе оценивания учебных достижений обучающихся целесообразно выделить следующие организационные моменты:

1. Стартовая диагностика, в которой представлены ожидаемый уровень предметной подготовки первоклассников.

2. Систематизированное описание рекомендуемых учебных задач и ситуаций (по каждому предмету и по каждой дидактической линии) для различных этапов обучения, включающие описание дидактических и раздаточных материалов, необходимые для организации учебной деятельности школьников, организации системы внутренней оценки, в том числе диагностической, включая описание методов и приемов оценивания, форм организации, рекомендации по фиксации и анализу результатов.

3. Описание тематических результатов по отдельным предметам по основным сквозным дидактическим линиям, которые выделены в планируемых результатах.

4. Итоговые проверочные работы (на конец каждого класса), включая рекомендации по их проведению, оцениванию, фиксации и анализу результатов.

5. Рекомендации по организации системы внутренней накопительной оценки достижений учащихся, составу портфолио и критериям его оценивания.

В системе текущего оценивания используются комплексно оценки, характеризуемые по разным признакам:

- внутренняя (оценка, выставляемая педагогом, школой) и внешняя оценка (проводится, как правило, в форме неперсонифицированных процедур – мониторинговых исследований, аттестации образовательного учреждения и др., результаты которых не влияют на оценку детей, участвующих в этих процедурах);
- субъективные или экспертные (наблюдения, самооценка и самоанализ и др.) и объективизированные методы оценивания (как правило, основанные на анализе письменных ответов и работ учащихся), в том числе – стандартизированные (основанные на результатах стандартизированных письменных работ или тестов) процедуры и оценки;
- оценивание достигаемых образовательных результатов, процесса их формирования, оценивание осознанности каждым обучающимся особенностей развития его собственного процесса обучения;
- разнообразные формы оценивания, выбор которых определяется этапом обучения, общими и специальными целями обучения, текущими учебными задачами; целью получения информации;
- интегральная оценка – портфолио, выставки, презентации – и дифференцированная оценка отдельных аспектов обучения.

Необходимо:

• вводить в образовательный процесс игровые проекты, ролевые игры с большим количеством участников;

• учить детей находить свое место в общем деле, выдерживать до конца свою роль, удерживать конечную цель деятельности;

• осуществлять работу по овладению межпредметными (надпредметными) компетентностями, такими как умение сравнивать, систематизировать, находить причинно-следственные связи, искать информацию и т.п.;

• начинать вырабатывать умение удерживать и выполнять долгосрочные задания, планировать свое время и деятельность;

• вводить в образовательный процесс организационно-деятельностные игры, крупные проекты, имеющие ярко выраженную социальную направленность;

• вести работу по активному освоению предметных и межпредметных компетенций, целенаправленному развитию интеллектуально потенциала ребенка;

• обеспечить учащимся возможность попробовать себя в самых различных видах и формах деятельности;

• учить детей «удерживать» цель, планировать долгосрочную деятельность, осмысливать ее результаты и отслеживать «свое» в быстро меняющейся среде.

В результате:

ученики – участвуют в разработке критериев оценки учебных заданий; поэтапно *оценивают* процесс собственной учебной деятельности и результаты выполнения учебных заданий; *получают* достоверную информацию о степени овладения познавательными компетенциями и динамике своего интеллектуального роста; *определяют* перспективы построения своей учебной деятельности в соответствии с проблемами, выявленными с помощью критериальной оценки; *выстраивают* свою индивидуальную траекторию в учебном процессе для достижения более высоких результатов;

учителя – выстраивают отношения с учащимися только на основе сотрудничества; *предоставляют* учащимся реальную возможность контролировать свою учебную деятельность и оценивать ее результаты; наряду с предметными компетенциями *оценивают* развитие универсальных учебных действий и общеучебных умений учащихся; *переходят* от поурочного оценивания к рубежному контролю и изучению динамики достижений учащихся за определенный период; *практикуют* индивидуализированные методы, формы контроля и организации учебной деятельности;*оценивают* продуктивность собственной профессиональной деятельности в зависимости от основных показателей развития оценочной самостоятельности учащихся; *анализируют* учебные достижения учащихся как результат своей профессиональной деятельности;

родители – изменяют взгляды на школьную оценку с формального оценочного балла на содержание и продуктивность учебной деятельности учащегося.

7. Алгоритм повышения оценочной самостоятельности учащихся

Под оценочной самостоятельностью мы понимаем способность ученика анализировать и оценивать результаты учебной деятельности с использованием осознаваемых критериев, проявляя тем самым субъектную позицию в образовательном процессе [1]. Оценочная самостоятельность – самостоятельное установление качества своей работы, ее оценивание без посторонних влияний или чужой помощи, на основе собственных знаний и умений.

Оценочная самостоятельность включает две составляющих: собственные, ясно осознаваемые критерии качества своей учебной работы (процесса и результата) и владение способами оценивания. Формирование оценочной самостоятельности осуществляется целенаправленно и поэтапно: вызов (активизация и мотивация учащегося); осмысление новой информации; рефлексия. Эти основные этапы урока вводят ученика в ситуацию критического мышления, что позволяет ему не только формировать свою точку зрения, но и

давать самооценку своей деятельности. Процесс формирования оценочной самостоятельности характеризуется переходом от репродуктивного способа обучения к продуктивному, преобразующему, и далее – к творческому. Для формирования оценочной самостоятельности подростков важны критерии оценивания процесса и результатов деятельности. Этот процесс характеризуется постепенной передачей контрольно-оценочных механизмов от учителя к обучающимся.

Оценочная самостоятельность способствует дальнейшему самообразованию и саморазвитию учащихся, поэтому становление оценочной самостоятельности школьников характеризуется сегодня как ключевое условие решения важнейших задач модернизации образования:

- оценочную самостоятельность учащихся в процессе учебной деятельности правомерно рассматривать как способность ученика анализировать и оценивать результаты учебной деятельности с использованием осознаваемых критериев, проявляя тем самым субъектную позицию в образовательном процессе;
- развитие оценочной самостоятельности является процессом развития освоения учащимися общеучебных умений аналитического и оценочного характера и протекает в условиях совместной оценочной деятельности учителя и ученика;
- в основание методики развития оценочной самостоятельности может быть положена стратегия критериальной оценки результатов учебной деятельности школьников, позволяющей развивать субъектную позицию ученика;
- ориентация образовательного процесса на развитие оценочной самостоятельности школьников приведёт к изменению профессиональной позиции учителя и изменению представлений родителей о сущности школьной оценки;
- эффектами использования методики критериальной оценки могут стать смещение акцентов с оценки фактического объема усвоенных знаний на результаты учебной деятельности учащихся; развитие адекватной самооценки ученика в образовательном процессе; становление учащихся как субъектов учебной и оценочной деятельности.

Опишем поэтапную работу по развитию оценочной самостоятельности учащихся. На начальном этапе были созданы условия доверительных, открытых отношений между учителем и классом, между учащимися класса, иначе вся последующая работа по оцениванию носила бы имитационный характер.

Следующим этапом стало включение в оценочную деятельность самих учащихся.

На этом этапе ученики знакомятся с основами оценочной деятельности по алгоритму: – осознание учащимися целей оценивания (зачем оценивать?); – знакомство с предметом и критериями оценивания (что оценивать?); – знакомство с видами оценивания (как

оценивать?); – формирование у учащихся умений самооценивания; – формирование у учащихся отношения к другому человеку как ценности (желание помочь). С помощью эвристической беседы по технологической карте ученики приходят к выводу – оценивание нужно для того, чтобы: – знать уровень знаний, умений, развития человека (ученика); – знать, что делать дальше (как планировать дальнейшую учебно-познавательную деятельность). Далее провели анкетирование по выявлению терминологических представлений учащихся по системе оценивания.

Критерии оценивания выполняют функцию обратной связи, когда ученик получает информацию о своих успехах и неудачах, и оценка становится очевидной и понятной. При этом даже самые неудовлетворительные результаты работы воспринимаются учеником как рекомендации для улучшения собственных результатов.

Исходя из структуры учебной деятельности используется следующая логика формирования первоначальных навыков оценочной самостоятельности школьников: выявление уровня сформированности самооценивания учащихся; анализ требований к результатам учебной деятельности; установка требований к учебному заданию и критериев выполнения работы; установка контроля процесса обучения и результатов деятельности ученика; использование приемов рефлексии (Сандовская Т.Е., 2014).

В достижении учебной самостоятельности, инициативности и ответственности школьника особое значение имеет умение контролировать свою деятельность, устанавливать и устранять причины возникающих трудностей. Я считаю, что очень важным компонентом учебной деятельности является действие самоконтроля, когда результаты, которые получает ученик, выявляются и оцениваются им самим.

Выделяют следующие этапы и фазы становления действий контроля и оценки.

а) В рамках начального этапа образования:

1 этап – переход от дошкольного к школьному образованию (1-й класс);

2 этап – освоение форм и способов критериальной оценки в условиях формирования классного сообщества (1 - 2-й класс – первое полугодие 4-го класса);

3 этап – рефлексивный – переход от начальной школы к основной (второе полугодие 4-го – 5-й класс).

б) В ходе учебного года:

1 фаза – совместной (учащимися и учителем) постановки и планирования задач года (сентябрь);

2 фаза – коллективного решения предметных задач года (октябрь – первая половина апреля);

3 фаза – рефлексивная (вторая половина апреля – май).

Основная цель 1-го класса в части формирования контрольно-оценочной деятельности – научить учащихся сопоставлять свои действия с заданным образцом(не обязательно, чтобы образец был правильным: в качестве образца может выступить чужое действие, независимо от его правильности). Дети должны научиться обнаруживать совпадение, сходство, различие. Научиться договариваться о выборе образца для сопоставления. Постепенно переходить от очень детального поэлементного сопоставления к менее детальному. Центральное место в деятельности учащихся на этом этапе образования отводится пооперационному контролю.

В оценочной деятельности в 1-м классе закладывается два вида оценки:

а) **Ретроспективная оценка** при которой самооценка ученика предшествует учительской оценке. Несовпадение этих оценок становится предметом обсуждения, что порождает, с одной стороны, работу над критериями оценки, с другой стороны, позволяет оформить действия самоконтроля учащихся как особую (специальную) задачу. На этом этапе обучения появляются различные формы фиксации оценки по заданным критериям (линеечки, оценочные листы и т.п.), проводятся специальные учебные занятия по отработке способов контроля и оценки. Все проверочные работы имеют следующие этапы проведения: выработка критериев; выполнение самой работы; оценка учащимися своей работы по заданным критериям; проверка учителем и его оценка по тем же критериям работ учащихся, соотнесение оценки учителя и оценки учащихся, обнаружение расхождений в оценке.

Необходимо специально отметить, что в первом классе для самооценивания выбираются только такие задания, где существует объективный однозначный критерий оценивания и не выбираются те, где неизбежна субъективность оценки (например, красота, аккуратность выполнения работы);

б) **Рефлексивная оценка**. Основой рефлексивной самооценки – знания о собственном знании и не знании, о собственных возможностях и ограничениях – являются две способности: способность видеть себя со стороны, не считать свою точку зрения единственно возможной; способность анализировать собственные действия (см. работы Г.А. Цукерман). Учащиеся должны иметь право на сомнение и незнание, которое оформляется в классе особым образом. Для этого в первом классе вводится специальное место в пространстве класса: «Место сомнений (тренировки)»; в противовес этому может быть «Место на оценку». Могут вводиться специальные знаки, использование которых высоко оценивается учителем. Создается система заданий, специально направленных на обучение ребенка отделять известное от неизвестного. Таким образом, в ходе первого года обучения вводится еще один важный принцип оценивания – взрослыми и детьми оцениваются только достижения, предъявленные самим ребенком, действует правило «добавлять, а не вычитать».

Ребенку дается право самому выбирать ту часть работы, которую он хочет сегодня предъявить учителю (или сверстникам) для оценки. Он сам может назначать критерий оценивания. Такой подход к оцениванию, по нашему опыту, побуждает школьников к ответственному оценочному действию. Фактически, в первую очередь, оцениваются индивидуальные достижения учащихся, различные у всех.

Итак, к концу обучения в 1-м классе учитель должен быть уверен, что при благоприятных условиях 95% учащихся могут:

– сравнить действие (отдельные операции) и результат с готовым образцом;

– по заданным критериям оценить свои действия и соотнести свою оценку с оценкой учителя;

– предъявить на оценку свои достижения по заданному или назначенному самим ребенком критерию;

– отделить известное от неизвестного в знаниях (способах действия с предметом).

Для получения такого результата соответствующая работа должна вестись на каждом уроке. Это главный дидактический принцип первого этапа начального образования. На последующих этапах начальной школы эта работа будет продолжаться и совершенствоваться, включаться в состав других действий.

На втором этапе (2 – 4 классы) происходит совершенствование работы учащихся над пооперационным (процессуальном) контролем освоения способов деятельности. На данном этапе такой вид контроля уже является для учащихся не целью, а средством решения другой задачи – определения «ошибкоопасных» мест, поиска возможных причин возникновения ошибок и путей их ликвидации. Контроль за усвоением учебного материала эффективен только тогда, когда он связан с диагностикой причин ошибок и трудностей учащихся. Коррекция учебной работы школьников дает результаты, если она основана на диагностических данных, а не только на самом факте ошибки. Учащиеся работают над освоением разных типов заданий, направленных на рефлексию общих способов действия. С помощью подобных заданий во втором классе начинается работа над формированием другого вида контроля – рефлексивного, направленного на анализ основания собственно способа действия. Разворачивается в полном объеме система коррекционных учебных занятий и система индивидуальной самостоятельной работы учащихся с использованием специальных мест: «стола помощников» и «стола заданий».

Что касается действия оценки, то на этом этапе оно должно полностью дифференцироваться. Учащиеся должны учиться видеть свою работу как сумму многих умений, каждое их которых имеет свой критерий оценивания. Предметом совместных усилий ребенка и взрослого становится способ осуществления формализованной оценки.

Например, из пяти заданий проверочной работы сообща определяется самое легкое и ему приписывается «цена» – 1 балл. О «цене» остальных заданий и отдельных действий по их решению класс договаривается. Вычисляется максимально возможная оценка всей работы, а каждый ученик самостоятельно оценивает свой результат.

На этом этапе начинается работа над прогностической оценкой. Дети уже начинают задавать себе вопросы типа: «Справлюсь ли я с решением?», выбираются задания для самостоятельной работы на «уровень притязания» – из данного пакета заданий с обозначенной сложностью требуется взять какое-то для решения и т.п.

На конец второго этапа формирования действий контроля и оценки у младших школьников они могут:

– определить возможные «ошибкоопасные» места, например, в тексте;

– установить возможные причины возникших ошибок и наметить план их индивидуальной ликвидации и коррекции;

– установить границу применимости того или иного способа действия, выделить из группы заданий то, которое не соответствует данному способу решения;

– классифицировать задания по сложности, выбирать объем и уровень сложности заданий для индивидуальной самостоятельной работы;

– формализовать оценку своих действий с помощью, например, баллов на основе суммы разных умений (по совокупности критериев).

На заключительном третьем этапе (второе полугодие 4 класса – 5 класс) учащиеся вместе с учителем выходят (на соответствующем уровне заданий) на полный цикл контроля и оценки. Подобная работа на данном этапе обучения может эффективно строиться в рамках разновозрастного сотрудничества пятиклассников с учащимися более младших классов.

Со стороны учащихся предметом контроля и оценки могут выступать действия младших школьников (1 – 3 классы), план подготовки к работе с ними, собственные действия пятиклассников по отношению к малышам, знаково-символические средства для решения поставленных задач, собственное продвижение в учебном материале с фиксацией своих трудностей и способов их преодоления. С этой целью на данном этапе школьники начинают работу по созданию «карты знаний» и использованию ее для отслеживания траектории движения класса в учебном материале с фиксацией на ней индивидуальных достижений и трудностей по ходу учебного года. На ведущее место в обучении (учении) выходит рефлексивный контроль и рефлексивно-прогностическая оценка в новых, нестандартных ситуациях.

Полный цикл контрольно-оценочной деятельности учащихся по итогам начального этапа образования должен включать:

– определение того, что будет проверяться (работа с критериями);

– составление проверочных заданий (в том числе, с «ловушками») под составленные критерии;

- выделение сложности заданий, приписывание баллов сложности;

- создание (или поиск) образца для проверки задания (работы);

- сопоставление полученных данных с образцом;

- характеристика ошибок и выдвижение гипотез об их причинах;

- составление (или поиск) корректировочных заданий и новой «индивидуальной» проверочной работы с последующим их выполнением;

- сообщение учителю (сверстникам) о готовности предъявить свои достижения (результаты) для публичной оценки.

Итак, первая фаза учебного года может занимать от двух до четырех недель и составляет основное содержание первого месяца учебного года – сентября.

Основные ее задачи:

- определить уровень тех знаний, способностей и возможностей учащихся, которые будут необходимы им в данном учебном году для дальнейшего движения в учебном процессе;

- провести коррекцию тех знаний и умений, без которых двигаться дальше невозможно, и тем самым восстановить способы и приемы работы, которые могли быть утрачены в ходе летнего перерыва;

-создать ситуацию определенных «дефицитов» в знаниях, способах действия с целью определения дальнейших путей их ликвидации.

На основе полученных данных педагог и учащиеся совместно определяют задачи на текущий учебный год (составляют «карту» проблем и вопросов на текущий учебный год).

Центральное место в этой фазе занимает «стартовая проверочная работа», с которой учащиеся работают в течение месяца. С помощью нее школьники сосредотачивают свое внимание на организации собственных действий контроля и оценки результатов своей стартовой работы, в частности, на умении анализировать свои результаты, искать причины возникающих ошибок и трудностей и на их основе выстраивать собственную коррекционную работу вне урока.

Образовательный процесс в этой фазе может строиться особым образом – через организацию концентрированного обучения, что, с одной стороны, даст возможность в более сжатые сроки поставить предметные задачи года, с другой стороны, организовать индивидуальную коррекционную самостоятельную работу учащихся вне уроков с публичным предъявлением результатов обучения.

Во второй фазе учебного года полностью разворачивается весь арсенал видов действий контроля и оценки : от рефлексивного контроля и оценки через диагностирующий пооперационный контроль и констатирующую оценку к результативному контролю и прогностической оценки. Сама технология построения учебной деятельности диктует способы и виды контрольно-оценочных действий учащихся. Основная роль контрольно-оценочной деятельности учителя в данной фазе – работать исключительно «по запросу» учащихся, выполняя внешнюю экспертную функцию относительно отдельных учащихся.

Для этой цели вводятся специальная организационная форма – учебное занятие. Его принципиальное отличие от урока заключается в том, что на нем решаются конкретные задачи, поставленные каждым ребенком самостоятельно.

Третья (рефлексивная) фаза учебного года является необходимой составляющей всего образовательного процесса. Она состоит из следующих этапов:

- подготовка, проведение итоговой проверочной работы;
- анализ и обсуждение ее итогов: соотнесение результатов итоговой и стартовой работ; определение выполнения или невыполнения поставленных в начале задач учебного года и установление соответствующих причин (работа с «картой знаний»);
- работа учащихся по подготовке к публичной презентации «портфеля» ученика и его личных достижений по результатам учебного года.

Основной акцент на этой фазе учебного года делается на восстановлении учащимися «пути» движения в учебном материале (со всеми «остановками» по ходу маршрута) и публичной и презентации своих достижений и результатов (использование технологии «учебное портфолио». Также, как и первая фаза учебного года, она строится по иному, нежели вторая фаза, а именно через творческие мастерские.

Таким образом, основными педагогическими условиями разворачивания контрольно-оценочной деятельности младших школьников должны стать:

1) критериальная безотметочная система оценочная как основа, с одной стороны, для изменения учебной мотивации школьников в сторону увеличения учебно-познавательной составляющей, с другой стороны, построения контрольно-ооценочной самостоятельности младших школьников;

2) деятельностный подход в организации образовательного процесса. Контроль и оценка в начальной школе могут рассматриваться только в контексте учебной (учебно-познавательной) деятельности школьников как особые действия, направленные на эффективное управление ею, как структурные компоненты учебной деятельности, они являются ведущими, определяющими, «запускающими» всю педагогическую технологию

организации образовательного процесса и сопровождающими его до получения конечного результата в учебной деятельности;

3) поисково-исследовательский тип предметного содержания, ориентированный на решение системы учебных (проблемных) задач, ориентированных на поиск и конструирование разных способов учебно-познавательной деятельности;

4) ориентация в педагогической деятельности не на методы обучения, а на методы учения школьников, направленные на формирование желания и основы умения учиться;

5) особые «ритмы» в организации образовательного процесса, как в ходе всего начального этапа школьного образования, так и в ходе учебного года. Классно-урочная система должна перестать быть единственной и основной формой организации учебного процесса.

Расписание учебных занятий и уроков должно стать мобильным и динамичным, ориентированное на конкретные «запросы» отдельных классов.

Все используемые в настоящее время системы оценки результатов обучения можно разделить на подсистемы в соответствии с целями и объектами оценки (см. табл. 2).

Таблица 2. Формы оценивания во внутришкольной системе текущего контроля.

Формы оценивания	Цели
Оценка индивидуальных образовательных достижений учащихся (состояния или динамики роста)	1) аттестация (подтверждения получения определенного уровня образования каждым учащимся); 2) коррекция индивидуальных результатов учащихся; 3) переход на следующую ступень обучения; 4) выбор уровня изучения отдельных учебных предметов
Оценка уровня образовательных достижений класса, школы	1) оценивание деятельности учителей или учреждения; 2) совершенствование процесса преподавания и обучения
Мониторинг образовательных достижений выборочной совокупности учащихся в масштабе отдельных регионов или страны в целом	1) оценить качество обучения; 2) оценить тенденции развития образования

Успешность оценивания определяется его систематичностью. Важно, чтобы оценен был каждый вид деятельности ребенка, на каждом ее этапе. Традиционно учитель оценивает

итоги деятельности ребенка (ответил на вопрос, решил задачу, выделил орфограмму т.п.). Системность же оценивания предполагает не только оценку результата, но и оценку принятия инструкции (правильно ли понял, что делать), оценку планирования (правильно ли выделил последовательность действий), оценку хода выполнения (туда ли движется при выполнении).

Именно систематичность в оценивании обеспечивает понимание критериев и создает базу для самооценивания детьми своего труда. Систематичность предполагает также организацию оценивания на всех этапах урока. Оптимальным является оценивание на каждом этапе: постановки цели (как приняли цель и на что обратить внимание), повторения (что хорошо усвоено, над чем еще поработать и как), изучения нового (что усвоено, где трудно и почему), закрепления (что получается и где нужна помощь), подведения итогов (что удачно, а где есть затруднения).

Таким образом, организация оценивания в условиях ФГОС базируется на следующих требованиях:

1) оценивание должно начинаться с первого дня обучения;

2) при оценивании необходимо опираться на успех ребенка;

3) оценивание должно осуществляться последовательно от оценки организационной стороны деятельности к оценке ее содержания;

4) оценка обязательно должна вырисовывать перспективы ребенку;

5) оценка должна осуществляться на основе четких, понятных ребенку критериев;

6)оценочная деятельность должна распространяться не только на предметные ЗУН, но и учебную деятельность, общеучебные навыки (метапредметные УУД), познавательную активность ребенка, его прилежание и старание;

7) оценивание должно проводиться в системе.

С середины и до конца начальной школы ученики переходят на накопительную систему оценивания. Вместо отрицательных и положительных оценок за любое успешное действие ученик получает баллы успешности. Баллы ставятся за каждый вид задания отдельно, например, при решении задачи оценивается отдельно: умение делать чертеж, умение составлять алгоритм решения, умение правильно находить ответ и записывать его. По результатам выполненных заданий ученик набирает определенное количество баллов успешности.

Оценка и отметка должны фиксировать достижения ученика. Учебный материал начальной школы организован по содержательно – целевым линиям развития, определяемым как цели изучения данного предмета. Поэтому учитель должен отслеживать продвижение

ученика по линии развития личности. Например, в курсе «Русский язык» такими линиями развития являются:

Овладение грамотой (навыками и умениями чтения и письма), включая умения, обозначаемые как «функциональная грамотность».

- Расширение активного и пассивного словарного запаса учащихся. Овладение навыками и умениями различных видов устной и письменной речи.
- Овладение орфографией и пунктуацией, а также другими «технологическими» компонентами письма.
- Овладение навыками и умениями понимания и анализа текстов разных видов.
- Систематизация языковых, прежде всего грамматических знаний о родном языке.
- Раскрытие для учащихся воспитательного потенциала родного языка.
- Формирование у учащихся языкового чутья.

В навыке «Техника чтения» можно выделить: чтение слогов – слияний, чтение слогов с изученными буквами, составление и чтение слов, слоговое чтение вслух отдельных слов, ударение в словах, чтение коротких предложений, чтение текстов и др.

В курсе «Окружающий мир» линиями развития являются:

- знакомство с целостной элементарной картиной мира;
- формирование личного эмоционально – оценочного отношения к миру.

Регистрироваться должно освоение важнейших новых знаний и умений (дидактических единиц) по каждой линии развития (обычно они указаны в конце рабочей программы в качестве требований). Эта регистрация должна осуществляться в виде индивидуальных дневников достижений учащихся.

Поэтому первая задача, которую должен решить учитель, - это продумать, на каких этапах, с какой частотой будет осуществляться текущий контроль за формированием необходимых умений. При этом выделенные ожидаемые результаты должны быть подразделены на более мелкие под-навыки, отражающие логику процесса обучения.

Три составляющие процедуры самооценки.

Первая составляющая процедуры самооценки связана с содержанием оценочной деятельности учителя, которая выступает основой для формирования самооценки у обучающихся. Последняя успешно формируется и развивается, если учитель демонстрирует положительное отношение к ученику, веру в его возможности, желание всеми способами помочь ему учиться. Методическая сторона вопроса сводится к применению в учебном процессе преимущественно индивидуальных эталонов, создающих условия для рефлексивной оценки учащимися своих действий. Второй составляющей процесса самооценки является развитие у школьников умения дать себе содержательную

характеристику, самим регулировать свой учебный труд. Основу для оценочной деятельности учащихся создаёт умелая организация их самостоятельной умственной и практической деятельности, активизация мыслительных процессов, развитие у них аналитического, критического подхода к явлениям. В педагогической деятельности учитель должен прийти к такому уровню, когда самооценка становится механизмом, корректирующим деятельность, создающим условия, в которых возникает ситуация-стимул, позволяющая учащемуся самоопределиться и выстроить самостоятельный план действий. Третьей составляющей процедуры самооценки является работа по воспитанию у учащихся реалистического уровня притязаний, сформированных навыков самоконтроля. Понимание ребёнком отметки, поставленной учителем, требует достаточно высокого уровня самооценки, а это приходит не сразу. Без этого диалог учителя с учеником посредством отметок похож на разговор двух глухих (Д. Б. Эльконин).

Эти три компонента нераздельны, они взаимодействуют друг с другом, их автономный анализ нужен лишь для рефлексии собственной педагогической практики.

Процедура обучения ребенка самооценке включает:

– разработку учителем чётких эталонов оценивания и ознакомление с ними обучающихся;

– создание необходимого психологического настроя учеников на анализ собственных результатов;

– обеспечение ситуации, когда эталоны оценивания учащимися известны и они самостоятельно сопоставляют с ними свои результаты;

– составление учениками собственной программы деятельности на следующий этап обучения с учетом полученных результатов.

Оценочные суждения должны быть построены на поощрении тех шагов, которые удались ребёнку, и обозначении ближайших шагов, которые необходимо сделать:

1) выдели то, что должен делать ребёнок;

2) найди и подчеркни то, что у него получилось;

3) сформулируй четко, что именно это и есть отличное выполнение задание;

4) помоги ему разобраться в том, что это именно тот результат, который от него ожидают,

5) свяжи похвалу с достигнутым результатом;

6) помоги ребенку сравнить что нужно сделать чтобы получилось также хорошо;

7) не фиксируй внимание ребенка на неудаче, недовольство учителя не является стимулом для ребенка, не способствует формированию внутренней мотивации, стремления к успеху;

8) помоги ребенку сформулировать чему надо еще научиться.

Подобные оценочные суждения позволяют ученику самому понять критерии его учебной деятельности, сформировать представление о процессе учения и сделать выводы об алгоритмах продвижения к успеху.

8. Алгоритм планирования оценочного блока в учебной теме

При начале учебной темы учитель совместно с учащимися планирует всю систему оценивания в виде критериев успешности ее освоения. Устанавливаются бальные показатели (принимаются все, о которых договорятся учитель с учащимися), и устанавливаются штрафные баллы (ошибка по-прежнему остается в системе контроля результатов, но «цена» ошибки в баллах может варьировать). В зависимости от продолжительности изучения темы (в соответствии с учебным планом) обосновывается объем поощрительных баллов, за которые выставляется (традиционно в пятибалльной системе) дополнительная высокая оценка.

Оценочная деятельность по теме (со стороны учителя) выстраивается, по прежнему, в пятибалльной шкале. Отметки за проверочные работы, или за домашние задания выставляются в классный журнал, однако критерием для выставления отметки служит только количество сделанных ошибок. Такие показатели как аккуратность, соответствие оформления образцу и т.д. начисляются (или не начисляются при их отсутствии) в поощрительной части оценки. Число ***ошибок*** составит основу суммы штрафных баллов (сюда могут быть также внесены штрафы за замечания и т.д.). По окончании темы штрафные баллы суммируются.

Алгоритм оценочной деятельности по учебной теме указан в таблице 3.

Табл.3 . Алгоритм оценочной деятельности по учебной теме

деятельность	Исполнители и участники	Ответственность
Представление темы и обоснование суммы баллов для дополнительной оценки	учитель	учитель
Выработка критериев результативности учебной деятельности	Учитель + учащиеся	коллективная
Создание регламента оценивания (показатели и штрафные баллы)	Учитель	учитель
Оформление заявки на оценку в поощрительной части оценочной системы	Учащиеся (в индивидуальном порядке)	учащийся
Подведение итогов (подсчет баллов)	Учитель + учащиеся	учащийся

Согласно экспериментальному подходу в оценивании учебных достижений участвуют две шкалы: поощрительная и штрафная. При этом ответственность за количество поощрительных планируемых баллов принимает на себя сам учащийся. Этот уровень

интерпретируется как уровень притязаний учащегося, его заявка на успех, степень которого зависит от количества допущенных им ошибок и суммы штрафных баллов. Исполнение учащимся требований к самому себе стимулирует его как на исправление ошибок, так и на увеличение «плана» поощрительных баллов, постоянное расширение поощрительной базы оценивания, появление новых и новых положительных характеристик образовательной деятельности. При этом итоговая оценка (отметка) индивидуальных образовательных достижений ведётся самим ребенком «методом сложения», но сохраняет при этом жесткую систему требований со стороны учителя.

Эта схема взаимодействия учащихся с учителем при всей ее простоте требует достаточной подготовки участников в вопросах пошаговой алгоритмизации процесса учебной деятельности, оценивания как сиюминутных, так и отдаленных ее результатов.

Новизна подобного подхода связана с применением технологии партнерства в создании критериев и оценивании реальной ситуации достижения планируемых результатов. При этом ученик участвует в создании позитивной характеристики образовательного процесса, моделирует для себя зону ближайшего развития в конкретной учебной деятельности, он реально заинтересован в расширении позитивного критериального поля результативности с постепенным включением в него дополнительных форм самостоятельной работы, таких как проекты, творческие задания и конкурсные выступления.

Однако в процессе работы выяснилось, что у каждого преподавателя, использующего в русле учебной дисциплины экспериментальный подход к оцениванию, своя система взаимодействия с учащимися, своя стратегия организации работы по ее становления. Кто-то готовит критерии самостоятельно и затем предлагает учащимся, кто-то вместе с учащимися размышляет об успешности в школьной и во «взрослой» жизни. Тем не менее, есть общие моменты, которые необходимо учесть в рамках технологии.

- ***Время.*** Учащимся необходимо иметь перед глазами список критериев достаточно долго, чтобы осмыслить соответствие учительской и ученической оценки собственным ожиданиям в долгосрочной перспективе. На подобное осмысление уходит время. Более того, учащиеся должны иметь право выбора на пробы в предложенной систем оценивания.
- ***Постоянное возвращение к списку***. Необходимо так организовать работу в течение курса, чтобы почти на каждом занятии возникала потребность в том, чтобы обратиться к списку. Более того, иногда учащийся предлагает сделать что-то, напрямую связанное с темой, но не включенное в список. Опять же, возникает необходимость взглянуть на список и кое-что уточнить, добавить. Реализуется одна из задач данной системы: активное участие учащихся в планировании результатов образования.

- ***Периодическая ревизия***. Периодически необходимо подводить итоги: кто какое количество баллов уже набрал, помогать определять приоритеты.
- ***Большая часть реализации оценивания – на уроке***. Если для того чтобы набрать необходимое количество баллов, учащийся должен только задействовать внеаудиторное время, то, он не будет воспринимать это позитивно. Нужно так организовать работу, чтобы учащийся имел возможность выполнить многие задания из списка прямо в классе.

На первом этапе привыкания необходимо постоянно усиливать мотивацию введением бонусных баллов. Поначалу многие учащиеся воспринимают это как усиление контроля, что, в чем-то и правда, но при получении первых результатов создается более конструктивное состояние.

В отличие от привычного способа обучения, учителю необходимо в начале каждой темы совместно решать с учащимися, родителями, каким образом будет оцениваться результативность, обеспечить доступ к примерным заданиям, пробным проверкам освоения. Возникает проблема формулировки и объяснения критериев.

Смысл накопительной части оценивания заключается в предоставлении учащемуся возможности для осмысленного выбора деятельности в рамках курса в соответствии с собственными планами.

В накопительной части оценивания могут быть выбраны:

- задания повышенного уровня сложности,
- дополнительные задания для самостоятельного обучения,
- социально значимая деятельность, связанная с содержанием курса,
- ведение портфолио,
- участие в конкурсах и соревнованиях, связанных с тематикой курса,
- выполнение аналитических заданий,
- работы над ошибками,
- участие во внеклассных мероприятиях, связанных с содержанием курса,
- активное участие в работе малых групп,
- выступление перед классом по тематике курса и многое другое.

9. Алгоритм создания оценочной карты для урока

В качестве примера приведем алгоритм работы учителей методического объединения «филология» по предмету английский язык.

Была выбрана тема «Состав слова», на эту тему дано 16 часов. Для каждого ребёнка была составлена технологическая карта, т.е. индивидуальный лист учёта баллов учащегося.

В этой карте 2 части (обязательная и вариативная). Максимальное количество баллов, которое может получить ученик за выполнение 100 баллов.

Предоставлялась информация о критериях в формулировке, понятной для учащихся: «За что получаем баллы:

- за активность на уроке (10 баллов – 5 в журнал)
- за дополнительный материал к уроку (а если подготовлен устный рассказ, оценка удваивается)
- за исследовательскую работу;
- изготовление наглядного материала (макеты, рисунки);
- за участие в инсценировках;
- за создание сказок;
- за участие в работе группы (по решению группы)
- за практические работы, проводимые самостоятельно».

Перед началом работы по этой системе была дана формулировка образовательных результатов. Ребята и учитель работал в конце урока с картой (подведение итогов). В конце недели подсчитывались баллы за неделю. В выходные карта выдавалась домой, чтоб родители видели результат: работы на уроке, какие работы проводились, какие задания помочь сделать своему ребёнку в вариативной части. Сначала ребятам было трудно понять систему оценивания, а потом через какое время втянулись. Начали общаться, обсуждать, как выполнить ту или иную работу (появилось взаимодействие). Изменился стиль взаимодействия ученика и учителя.

Эта работа придала обучению элемент соревнования, стимулируя как обязательную, так и дополнительную работу обучающихся.

В исследовательской работе приняли участие учащиеся 3 – 8 х классов – 61 человек.

Набрали:

Больше 100 баллов – 10%.(106 б. и 103 б.)

«5»- 86-100 б. – 30%.

«4» -71-85б. – 10%.

«3»- 60-70 б. – 10%.

Меньше 59 баллов – 40%.

Вариативную часть выбрали 60% учащихся. Самыми популярными среди ребят были задания – «составь дерево из слов», «подбери сложные слова». А «сочини правило на заданную тему» - никто не выбрал.

При разработке карты достижений на уроках английского языка к предметным умениям учащимися были добавлены следующие:

- умение устанавливать аналогии с другими временными формами английского глагола,
- постановка задач перед изучением темы,
- сотрудничество со сверстниками при обмене информацией,
- регулярное и грамотное ведение записей по теме и др.

Была предложена система бонусных и штрафных баллов. В начале изучения темы предъявлялись нормы итоговой отметки (количество баллов, необходимых для получения «Хорошо», «Отлично» и т.д.).

При изучении иностранного языка для отслеживания динамики достижений учащихся важно деление Модуля на виды речевой деятельности (аудирование/чтение/говорение/письмо). Работа над грамматической темой может войти в раздел «Говорение» или «Письмо». Таблицу можно сделать универсальной для любых грамматических тем.

Индивидуальная карта на год

Результат работы учащегося 8 а класса	Модуль 1	Модуль 2	Модуль 3	Модуль 4	Модуль 5	Модуль 6	Модуль 7	Модуль 8
Умение найти глаголы данной формы в тексте.								
Определение случаев употребления видо-временной формы глагола								
Знание слов - «указателей» (обстоятельств) времени								
Знание особенностей образования глагольной формы								
Умение строить предложение с глаголом								
Умение образовать – формы предложений								
Корректность произношения глаголов								
Корректность написания глаголов								
Определение места глагола в системе времен								
Умение устанавливать аналогии с другими временами данной группы								
Успешность написания контрольных работ								
Постановка задач перед изучением темы								
Составление плана работы над темой								
Самостоятельность добывания инфо								
Сотрудничество со сверстниками при обмене инфо								
Грамотно и регулярно ведет записи по теме (таблицы/схемы/выделение ключевой инфо)								
Коррекция ошибок в ходе проверки/самопроверка								
Работа в различных режимах (фронтально/в паре/группе/индивидуально)								
Бонусные баллы за тему								
Отметка по теме								

На предложенном для самоанализа этапе учащиеся, имеющие невысокий уровень достижений, потеряли интерес к самооцениванию и перестали работать по карте. Так как данная система является альтернативной, большинство из них вернулись к традиционной форме оценивания (передали право выставлять отметку учителю). По итогам работы над темой и в том, и в другом случае формально можно получить 3 отметки за:

- Работу на уроке
- Выполнение домашней работы
- Наличие и полноту записей по теме и тренировочных упражнений в тетради.

По итогам проведенного опроса, большинство ребят отмечают, что работа с картой имеет следующие преимущества:

- Возможность оценивать себя
- Возможность доработать на желаемую отметку
- Возможность планировать свое рабочее время

Среди «минусов» такой формы отмечают:

- Многие учащиеся необъективно выставляют себе баллы
- Есть возможность списать
- Увеличение объема домашнего задания

Выводы и предварительные результаты работы над темой по критериальной системе оценивания:

-Не все учащиеся готовы оценивать свою деятельность, корректировать ее с учетом допущенных ошибок, предъявлять ее результаты.

-«Слабые» учащиеся чаще всего отказываются отслеживать результаты работы по альтернативной системе, предпочитая перекладывать ответственность за выставление отметки на учителя, «Успешные» учащиеся легко переходят на альтернативную и перестраивают свою работу.

- Лишь 10% учащихся получили количество баллов, достаточное для отметки 5, при работе над первой темой, затем количество таких учащихся начало расти от темы к теме.

- Около трети учащихся захотели улучшить результат после подведения итогов.

- Никто из ребят ни разу не воспользовался возможностью получить бонусные баллы за счет выполнения «продуктивных» заданий.

- Учащиеся с трудом осознают, что необходимо восполнять пропущенный по различным причинам материал.

- Данная форма работы не исключает возможности списывания и использования готовых решений, у учителя не всегда есть возможность проверить глубину и качество усвоенного

учащимися материала в процессе, поэтому необходимо обсудить с ребятами возможность вычета количества допущенных в контрольной работе ошибок из набранных баллов.

- Работа с индивидуальными листами учит ребят фиксировать, отслеживать и предъявлять результаты своей работы.
- Решено привлечь желающих ребят к первичной разработке оценочного листа по новой теме, включить поощрение за данный вид работы в бонусные баллы.
- Предоставить возможность учащимся (на данный момент 2 заявки) работать с опережением, самостоятельно разрабатывая оценочные листы.
- В качестве дополнительного стимула договориться, что учащиеся, получающие высокие отметки по результатам работы в течение всего учебного года, автоматически получают наивысший балл по грамматической части годовой контрольной работы.

Несмотря на большие временные затраты, работа с альтернативной традиционной форме оценивания позволяет работать не только над предметными результатами, но и над повышением активности учащихся и формированием осознанного отношения учащихся к изучаемому материалу.

Важно, что такая система оценивания вызывает дискуссии, может корректироваться и развиваться учащимися (а значит, действительно повышает их активность) совместно с учителем, но не вызывает отвержения.

10. Создание тренажеров и дифференцированных продуктивных заданий

Для дифференциации заданий и проверочных работ для учащихся преподавателю необходимо структурировать содержание образования и, соответственно, оценивание на три уровня. Первый уровень понимания (базовый) предполагает опознание (идентификация) элементов информации; выявление фактов; использование ранее усвоенных математических понятий; словесное и визуальное описание объектов, которые обладают определенными свойствами.

Информацией для воспроизведения могут быть собственные знания и опыт учащегося. Информация может состоять из фактов, цифр, списков, таблиц, рисунков, словесного текста и т. д. учащиеся просматривает имеющуюся информацию, определяя ее достаточность для решения проблемы или определяя вид информации, которая может понадобиться для выбора оптимального решения.

Ко второму уровню (повышенному) отнесем те вопросы, ответы на которые предполагают: понимание контекстной информации, которую можно додумать, реконструировать из учебного текста и контекста; выделение главного; установление связей между понятиями; объяснение причин; использование разных способов интерпретации

фактов и явлений; обобщение математических понятий отношений и действий; соотнесение своих действий с целями собственной деятельности; готовность оценивать качество отдельных «шагов» собственной интеллектуальной деятельности и контролировать свои учебные действия.

Назовем тип вопросов, направленных на этот уровень понимания – **предметным.** Вопросы этого уровня направлены на умения обосновывать, объяснять, доказывать, применять теоретические знания в практической ситуации; решать типовые задачи путем использования не преобразованных алгоритмов деятельности, выстраивать последовательность действий, отличать правильные суждения от ошибочных, использовать приемы само- и взаимоконтроля.

Отвечая на вопрос второго уровня, учащиеся ориентируются на его формулировку, на слова, из которых он состоит, которые наводят их на ответ. Учащиеся смотрят на вопрос, находят те же слова в тексте и приводят соответствующее выражение как ответ. Чтобы научить понимать содержание на этом уровне, учитель задает вопросы, которые требуют от учащихся иной формулировки, другого выражения того же содержания. Хотя ответы на эти вопросы, при необходимости, можно найти в тексте, они требуют не только понимания текста, но и умения анализировать, сопоставлять факты.

Для третьего уровня (высокого) организации деятельности характерно: предвосхищение последствий принимаемых решений, а также прогноз возможных изменений проблемной ситуации; учет разных мнений и познавательных позиций; готовность принимать любые необычные сведения, умение анализировать провокационные ситуации; способность к свертыванию процесса математического рассуждения и системы соответствующих действий; осознание возможности множества разнообразных, в том числе альтернативных мысленных «взглядов» на одно и то же математическое явление; самостоятельная работа по усвоению нового материала; порождение субъективно новых интеллектуальных продуктов и смыслов.

Тип вопросов, направленных на третий уровень организации деятельности назовем **функциональным.**

Он основывается на реорганизации и трансформации имеющихся данных с тем, чтобы выйти за их пределы и увидеть изучаемый объект в новом виде. Очевидно, существуют два способа найти ответ: найти ответ в тексте, если достаточно хорошо знать текст и представлять, где нужно искать ответ на поставленный вопрос, однако учащемуся важно научиться искать и то, что он не знает. Для этого ему необходимо научиться концентрировать свое внимание, видеть материал в перспективе, размышлять о смысле изученного, планировать и конструктивно применять знания, а затем, по необходимости,

изменять стратегию, делая ее более эффективной, или выбирать лучшую. Все это является фундаментальными компонентами развития гибкости мышления.

Ответы на вопросы третьего уровня направлены на умения: решать проблемы в рамках курса и смежных курсов посредством самостоятельной постановки цели и выбора способов решения; задать вопрос; решать задачи, алгоритмы которых неизвестны и могут быть получены только путем преобразования известных способов деятельности; выдвинуть гипотезу и провести мысленный эксперимент; использовать множество варьирующих способов описания и анализа того или иного явления; адекватно относиться к парадоксам и противоречиям, с готовностью принимать любые необычные идеи; работать в режиме самообучения.

На вопросы третьего уровня обучающийся может дать различные ответы, выдвигая собственные гипотезы, находя различные способы их обоснования. Такие вопросы часто требуют обобщенного подхода к информации и расширенного ответа.

При ответах на подобные вопросы учащиеся обосновывают, соответствует или не соответствует выдвинутая идея поставленным целям, каковы преимущества выбранного способа решения проблемы, каков будет следующий шаг, какие альтернативы возможно рассмотреть. Учащиеся анализируют, как еще можно поступить в данной ситуации, какие дополнительные объяснения необходимо сделать. На этом этапе могут возникнуть новые идеи, новые альтернативы, новые решения.

Ответы на такие вопросы могут быть с элементами фантазии, с собственным видением ситуации.

Типология вопросов, основанная на уровневой структуре организации деятельности

Характеристика уровня организации деятельности	Тип вопроса	Направленность вопроса
1-й уровень опознание (идентификация) элементов информации; выявление фактов; использование ранее усвоенных понятий; словесное и визуальное описание объектов, которые обладают определенными свойствами	***Репродуктивный*** *Когда…? Где…? Что...? Сколько…? Что называется…? Какой…? Что означает фраза…? Как изобразить…? Какая информация нам необходима? Что мы уже знаем о …? Где про это еще написано…?*	Умения: распознавать элементы информации, констатировать, перечислять, систематизировать, описывать, формулировать, приводить примеры, опираться на свои прошлые знания

2-й уровень выделение главного; установление связей между понятиями; объяснение причин; использование разных способов интерпретации фактов и явлений; обобщение объектов, отношений и действий; соотнесение своих действий с целями собственной деятельности; готовность оценивать качество отдельных "шагов" собственной интеллектуальной деятельности и контролировать свои действия	***Предметный*** *Как…? Каким образом…? Каким способом…? Как связаны между собой..? Почему? Как можно использовать…? Можно ли утверждать…? Зависит ли…? Что общего…? Какие пути решения...? Как преобразовать, чтобы получить….? Какие действия нужно выполнить? Сколько способов решения…?*	Умения: обосновывать, объяснять, доказывать, применять теоретические знания в практической ситуации; решать типовые задачи путем использования не преобразованных алгоритмов деятельности; выстраивать последовательность действий; отличать правильные суждения от ошибочных; использовать приемы само- и взаимоконтроля
3-й уровень предвосхищение последствий принимаемых решений, а также прогноз возможных изменений проблемной ситуации; учет разных мнений и познавательных позиций; готовность принимать любые необычные сведения, уметь анализировать провокационные ситуации; способность к свертыванию процесса рассуждения и системы соответствующих действий; осознание возможности множества разнообразных, в том числе альтернативных мысленных "взглядов" на одно и то же явление; самостоятельная работа по усвоению нового материала; порождение субъективно новых интеллектуальных продуктов и смыслов	***Функциональный*** *Предположите, что будет, если..? Что произойдет, если...? В чем значимость..? Можете ли вы предположить…? Как придумать…? Какую закономерность…? С какой еще точки зрения можно взглянуть на эту проблему…? Какой аргумент можно привести против... ?* *Что нового вы узнали, размышляя над данной проблемой…? Как вы думаете, зачем…?* *Если бы вас попросили сформулировать …от имени…, каковы были бы ваши предложения?* *Если переформулировать…, то каким будет решение…?* *Возможно ли изменить…так, чтобы…?* *Можете ли вы придумать…, чтобы?* *Если бы не выполнялось …, то чтобы было**…?***	Умения: решать проблемы в рамках курса и смежных курсов посредством самостоятельной постановки цели и выбора способов решения; задать вопрос; решать задачи, алгоритмы которых неизвестны и могут быть получены только путем преобразования известных способов деятельности; выдвинуть гипотезу и провести мысленный эксперимент; использовать множество варьирующих способов описания и анализа того или иного явления; адекватно относиться к парадоксам и противоречиям, с готовностью принимать любые необычные идеи; работать в режиме самообучения

Возможно использование данной типологии вопросов в качестве диагностического инструментария оценивания понимания учебных текстов. От того, на какие типы вопросов учащиеся успешно отвечают, можно оценить, на каком уровне понимания учебного текста они находятся.

Из таблицы видно, что начальный уровень понимания представляют осмысление и усвоение лишь внешних черт или признаков, причем по схеме, предложенной в учебном тексте.

Каждый последующий уровень отличается от предыдущего, прежде всего, широтой переноса познанного в новые нестандартные условия, когда человек осмысливает саму суть познаваемого объекта, может анализировать и размышлять.

Оценка усвоения знаний осуществляется через выполнение школьником заданий в учебниках, в самостоятельных и проверочных работах. Задания требуют не столько найти готовый ответ в тексте, сколько применить полученные знания к конкретной ситуации для её объяснения. Такого рода использование знаний приводит к построению человеком адекватной действительности целостной картины понятного для него мира. Школьник, самостоятельно полностью выполнивший весь необходимый объём заданий в учебнике, усвоит все необходимые в курсе знания. При этом он не столько будет помнить определение понятий и формулировки законов или правил, сколько будет уметь применять их в жизни (функциональная грамотность). Естественно, что такого рода задания учитель может во множестве придумать и добавить к имеющимся в пособиях. Но они должны удовлетворять всем названным критериям (прежде всего, обеспечивать творческое применение знаний) и по возможности быть связанными с какой – либо практической деятельностью.

Степень обученности проверяется в ходе тематического и итогового контроля. Здесь ученик сам выбирает уровень трудности учебных заданий.

Согласно А.Э. Симановскому для реализации безотметочного обучения необходимо соблюдать четыре принципа:

1. Принцип градации трудности учебного материала, который предполагает в структуре любого учебного материала предусмотреть виды заданий, с которыми способны справиться учащиеся любого уровня подготовки.
2. Принцип свободы выбора учеником трудности учебного задания, реализация которого позволяет ему осознать свою ответственность за результаты учебной деятельности и сформировать адекватную самооценку. При этом одни учащиеся могут добиться значимых учебных достижений, выполняя большое количество простых заданий (проявляя трудолюбие), другие - выполняя небольшое количество сложных заданий (проявляя сообразительность и творческие способности).

3. Принцип постепенного накопления достижений: учащиеся с низким темпом обучения смогут почувствовать себя успешными даже на первых этапах формирования учебных умений, если не ограничивать время и формы учебной работы, подлежащей оцениванию.
4. Принцип свободы: в любой момент времени учащийся должен иметь возможность улучшить свои достижения. Для этого учащимся время от времени предлагают вернуться к заданиям пройденных учебных тем или к ранее оцененным умениям.

Формирование содержания фонда оценочных средств.

1) Разработка и подбор в соответствии с кодификатором рабочих программ контрольных заданий, по результатам выполнения которых можно судить о достижении учащимся определенного результата обучения и, следовательно, соответствии тому или иному предъявляемому требованию. Основное требование – структурирование базы учебных заданий по критериям и показателям. Любое задание не может существовать само по себе. Оно обязательно связано с определенной целью использования, т.е. с объектом и определенной процедурой оценивания.

2) Формирование содержания конкретных оценочных мероприятий (аудит, мониторинг, контрольная работа, зачет, самоконтроль, экзамен и т. п.). Разработка плана оценочного мероприятия, в которой указываются планируемые результаты обучения, структура используемого комплекса заданий, регламент проведения, учебно-методические, технические условия его проведения, критерии оценивания, использование результатов контроля. План оценивания дает возможность разработки нескольких вариантов заданий. Это открытая информация для всех участников образовательного процесса, определение критериев оценивания результатов выполнения контрольных заданий в заданных условиях. Процедура выставления оценки должна быть обязательно известна, прозрачна и ясна учащемуся. В результате оценивания учащийся должен четко осознавать что, как и когда оценивалось, за что ему начислен или не начислен балл.

3) Разработка методических материалов для каждого участника образовательного процесса.

В различных формах оценивания это:

– инструкции – алгоритмы позволяющие учащемуся проследить поэтапно последовательность операций по достижению результата;

– сценарии оценочных мероприятий (конкурсов, выставок, конференций, контрольных работ, тестов и т.д.);

– нормативно-методические документы;

– инструкции по обработке, анализу и интерпретации полученных результатов;

- описание методов учета результатов оценки (рейтингового, накопительного и т.д.)

– формы бланков ответов (опросные листы), оценочных листов, листы успешности и т. п.

При участии школьников в создании критериальной оценки по теме «Электрические явления» на уроках физики на первом уроке учащиеся самостоятельно, с помощью учителя составили лист самооценки. Учащиеся 8 а и 8 б классов из учебника выписали в тетрадь основные понятия, изучаемые в теме, определили количество лабораторных работ, упражнений, практических заданий. Затем понятия распределили по группам: тела, явления, физические величины, законы, технические устройства, виды материи. По этим группам учащимся предложены планы характеристик, которые используются во всех темах. Умения характеризовать основные понятия оцениваются дополнительными баллами: полная самостоятельная характеристика – 1 балл. В начале темы по этим характеристикам провожу фронтальную работу. Учащиеся по цепочке называют один элемент характеристики (при этом повторять нельзя, можно пропускать ответ), последний в цепочке получает дополнительный 1 балл.

Лист самооценки учащиеся применяют перед промежуточным контролем (тест). Около каждого понятия ставят знаки: + (знаю, могу применить), - (не знаю), ± (сомневаюсь). Выставляют себе отметку, которую они предположительно получат за работу. На следующем уроке учитель выставляет отметки: если обе совпали, то в журнал идут две отметки; если ученик завысил свою – в журнал выставляется только отметка учителя; если отметка учителя выше, то, по желанию ученика, выставляется или две или одна отметка.

Для выработки навыков решения задач по теме ученикам предложен «банк» задач. В него включены задачи, которые учащиеся решают в классе, домашние задания и задачи, из которых составлена контрольная работа (всего 42 задачи). Эти задачи расположены по мере возрастания сложности. За самостоятельное решение каждых 20 задач ученики получают дополнительную отметку «5» (проверка и контроль самостоятельности решения обязателен). Конечно, со всеми задачами справятся только сильные ученики. Слабые учащиеся за 20 решеных задач из 42 (это задачи на подстановку в формулу) тоже получат дополнительную отметку. К контрольной работе все задачи из «банка» должны быть решены. Это дает возможность получить дополнительный балл, при необходимости (не набрал нужное на «3» количество баллов), на контрольной работе. Контрольная работа состоит из трех частей: А – тестовые задания, Б – задания на соответствие, С – расчетные задачи, и оценивается баллами.

Также ученики могут получить дополнительные баллы и за ответ и решение задачи у доски (1 балл), за самостоятельное решение задач (1 балл). Получают дополнительный балл и за выполнение лабораторной работы.

Уже сейчас можно отметить усиление активности учащихся на уроках решения задач. Увеличилось количество задач, которые самостоятельно решают сильные ученики.

Включаются в работу и слабые ученики. Сильных учеников можно привлекать к работе в качестве консультантов (за это выставляется дополнительный балл). Пропущенные лабораторные работы ученики приходят выполнять после уроков.

Необходимо отметить следующие позитивные моменты, связанные с развитием мотивационной сферы средствами оценочной деятельности:

- работа с критериями учебных достижений внушает человеку уверенность в собственных силах;
-появляется желание вновь достигнуть хороших результатов, чтобы еще раз пережить радость от успеха;
-положительные эмоции, рождающиеся в результате успешной деятельности, создают ощущение внутреннего благополучия, что, в свою очередь, благотворно влияет на общее отношение человека к окружающему миру.

Для формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности важно, чтобы главным образом в оценке работы ученика был качественный анализ этой работы, подчеркивание всех положительных моментов, продвижение в освоении учебного материала и выявление причин имеющихся недостатков, а не только их констатация. Этот качественный анализ должен направляться на формирование у учащихся адекватной самооценки работы, ее рефлексии.

10. Портфолио

В зависимости от содержания выделяют:

– портфолио достижений: включает в себя лучшие результаты работы обучающегося;
– рефлексивный портфолио: включает в себя материалы и самооценку достижения целей, особенностей хода и качества работы с различными источниками информации, ощущений, размышлений, впечатлений;
– проблемно-ориентированный портфолио: включает все материалы, отражающие цели, процесс и результат решения какой-либо проблемы;
– тематический портфолио: включает материалы, отражающие работу обучающегося в рамках той или иной темы.

При работе с портфолио обучающийся осознает, как происходит процесс обучения, освоения определенной деятельности; делает выводы о том, насколько эффективны для него лично те или иные виды работы; оценивает свои достижения и возможности, собственное продвижение. Таким образом, «портфолио является важным мотивирующим фактором обучения, он нацеливает обучающегося на демонстрацию прогресса».

Еще одним средством предъявления собственных достижений ученика для их оценки является "Портфель достижений ученика". Он представляет собой подборку личных работ ученика, в которые могут входить творческие работы, отражающие его интересы, лучшие работы, отражающие прогресс ученика в какой-либо области, продукты учебно-познавательной деятельности ученика – самостоятельно найденные информационно-справочные материалы из дополнительных источников, доклады, сообщения, размышления об отобранных материалах и своем продвижении и пр. Метод составления таких "портфелей" основывается на анализе способностей ученика, его интересов. При отборе образцов работ учеников учителю следует задуматься над следующими вопросами:

– что считать хорошим показателем для этого конкретного ученика;

– какие качества, свидетельствующие о развитии ребенка и его прогрессе в учебе, продемонстрированы в данном образце;

– как этот образец работы ученика соотносится с другими образцами из его "портфеля".

Систематическое использование "Портфеля достижений ученика" предоставляет учителю богатую информацию об индивидуальном развитии ребенка и способствует участию детей в оценке своей собственной работы.

Конечно, применение всех описанных форм оценивания в условиях безотметочного обучения требует высочайшего педагогического профессионализма от учителей и, самое главное, искренней веры в саму идею безотметочного обучения – пути к гуманизации российского образования, основанного на новой педагогической философии.

Для осуществления переноса в массовую практику педагогической технологии формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников необходимы определенные условия:

- отношения доверия и взаимопринятия между всеми субъектами образовательного процесса единой “оценочной политики” учебного заведения;
- необходимость иметь перспективу движения в этом направлении на последующих этапах образования, в одиночку (отдельным учителям) за реформирование системы контроля и оценки лучше не браться. Задача построения технологии безотметочного оценивания по силам только коллективу всей школы, включая и основную, и старшую. Начинаем работу по этой проблеме в первом классе.
- внутреннюю потребность ребенка отказа от тотального контроля и оценивания со стороны взрослых и готовых искать другие способы организации оценивания деятельности учащихся, возможность постепенной передачи контрольно-оценочного “инструмента” из своих рук в руки учащихся.

Портфолио ученика может выступать средством образовательного рейтинга ученика и позволяет:

1) Проследить индивидуальный прогресс учащегося в процессе обучения, причем вне прямого сравнения с достижениями других учеников.

2) Оценить образовательные достижения и дополнить (заменить) результаты тестирования и других традиционных форм контроля. В этом случае итоговый документ портфолио может рассматриваться как аналог аттестата, свидетельства о результатах тестирования (или выступать наряду с ними).

Портфолио учащегося это:

- коллекция работ учащегося, демонстрирующая не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях и умениях учащегося по сравнению с его предыдущими результатами;
- выставка учебных достижений учащегося по данному предмету за данный период обучения (четверть, полугодие, год);
- форма целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов учащегося;
- антология работ учащегося, предполагающая его непосредственное участие в выборе работ, представляемых на оценку, а также их самоанализ и самооценку.

С помощью портфолио можно конструировать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты учащихся. При этом кроме «накопительной», портфолио выполняет моделирующую функцию, «отражая динамику развития учащегося; его отношений, результатов его самореализации; демонстрирует стиль учения, свойственный учащемуся, показывает особенности его общей культуры, отдельных сторон интеллекта; помогает учащемуся проводить рефлексию собственной учебной работы; служит формой обсуждения и самооценки результатов работы учащегося».

Технология портфолио предполагает освоение учащимися:

- различных способов деятельности, выводящих их на конкретный продукт;
- техник рефлексии, позволяющих осознать свое продвижение относительно траектории образовательного успеха и наметить горизонты дальнейшего совершенствования;
- методов, позволяющих генерировать личные смыслы и отношения, вступать в диалог, работать в команде, предъявлять результаты деятельности социуму, защищать и отстаивать свою позицию.

Портфолио учащегося – это постоянно пополняемый архив учебных и творческих работ ученика в течение учебного года во время всего обучения. Портфолио может состоять из четырех разделов:

- «Портрет»
- «Коллектор»
- «Рабочие материалы»
- «Достижения».

Раздел «Портрет» предназначен для представления информации об ученике – авторе портфолио, который имеет возможность представить себя любым доступным способом. Это может быть эссе, фотография и т.п. Раздел «Портрет» должен отображать особенности личности автора портфолио, может включать записи о нем других людей, характеристики, сертификаты и т.п. В портфолио достижений может быть представлена краткая история образовательных успехов ученика.

Раздел «Коллектор» содержит, как правило, материалы, авторство которых не принадлежит ученику. Это могут быть материалы, предложенные ученику педагогом (памятки, схемы, списки литературы), найденные учеником самостоятельно (ксерокопии статей, материалы периодических изданий, иллюстрации), или материалы товарищей по группе.

Раздел «Рабочие материалы» должен включать материалы, которые созданы и систематизированы самим учеником. Рабочая тетрадь, в которой ученик выполняет задания в классе и дома, – важнейший элемент данного раздела портфолио.

В **раздел «Достижения»** помещаются те материалы, которые, по мнению учащегося, отражают его лучшие результаты и демонстрируют успехи. К ним относятся не только грамоты, похвальные листы или сертификаты, но и рефлексивные записки педагога, тьютора, родителя, отражающие образовательные достижения ученика или фиксирующие личностный рост воспитанника.

Преобладание процессуальной деятельностной составляющей курса над знаниевой составляющей приводит к тому, что центральным элементом портфолио выступают материальные **продукты**, изделия, созданные учеником. Оценка изделия проводится по оригинальности конструкции, качеству изделия, соответствию изделия проекту. Продукт достаточного качества ученик не сможет изготовить без наличия у него необходимых знаний и умений. Следовательно, в продукте ученика проявляются его знания и умения, которые формируются при работе на уроке и домашней подготовке к урокам. Поэтому, оценивая продукт ученика, мы оцениваем знания и умения ученика, но не сами по себе, а как необходимые свойства, элементы и инструменты – средства в широком смысле слова,

обеспечившие изготовление продукта. Таким образом, продукт ученика является тем предметом, который должен и может быть объективно измерен и оценен.

Возможна разработка web-портфолио учащегося – создание электронного портфолио учащегося, доступного посредством web-протокола.

Заключение

Сначала содержательная оценка работы должна быть предельно дифференцирована, чтобы каждое усилие ученика было оценено отдельно. Лишь для людей со зрелой, внутренне дифференцированной самооценкой удобна внешне нерасчлененная оценка. Лучшим средством построения дифференцированной оценки и самооценки являются «линеечки".

Оценочные шкалы должны быть все врем разные, чтобы система оценок не была привязана только к пяти - десяти - сто балльной шкале, а обладала гибкостью, была в состоянии тонко реагировать на прогресс (или регресс) в успеваемости ученика (к примеру, показывала разницу между двадцатью и десятью ошибками в диктанте у ребенка с логопедическими проблемами (в пятибалльной системе оценок сокращение числа ошибок вдвое не отразится на отметке: за обе работы ученик получит «двойку»). "Цену" каждого задания, то есть максимальный балл, который можно получить за безупречное выполнение задания, учитель обсуждает вместе с детьми.

Оценка учителя - это, прежде всего, средство выращивания здоровой самооценки ребенка, поэтому ученики должны: (а) с помощью учителя искать однозначные, предельно четкие критерии оценки, (б) участвовать в разработке оценочных шкал вместе с учителем. Им должна быть открыта внутренняя кухня оценивания. Тогда в более зрелом возрасте они самостоятельно и чрезвычайно рационально переведут любую нестандартную оценочную шкалу в конвенциальную (пяти-, десяти- или сто балльную).

Литература для чтения

1. Агранович М.Л., Ковалева Г.С., Поливанова К.Н., Фатеева А.В. Российское образованиев контексте международных индикаторов, 2009. Аналитический доклад. – М.: ИФ «Сентябрь», 2009.

2. Баранова О.И. Формирование оценочной деятельности младших школьников (технологическая карта): учеб.-метод. пособие. Краснодар, 2010.

3. Баранова О.И., Медведева О.А. Развитие контрольно-оценочной самостоятельностиучащихся начальных классов как условие успешногоформирования универсальных учебных действий младшихшкольников: учеб.-метод. пособие / под общ. ред.О.И. Барановой. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2014.

4. Бахмутский А.Е. Мониторинг школьного образования: проблемы и решения /Бахмутский, А.Е. – СПб.: КАРО, 2007. – 176 с.

5. Бахмутский А.Е., Кондракова И.Э., Писарева С.А. "Оценка деятельности современной школы" Учебное пособие. - М.: АПК и ППРО, 2009.

6. Болотов В.А. О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования, №1, 2005.

7. Букатов В. М. Школьная оценка. Режиссура школьной повседневности в невыдуманных рассказах, неожиданных советах и нескучных рекомендациях /В. Букатов, М. Ганькина. – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с.

8. Галеева Н.Л. Организация внутришкольного контроля в условиях реализации новых образовательных стандартов "Справочник заместителя директора школы" №9 2011 года http://www.menobr.ru/materials/370/5791/

9. Гулидов И.Н., Шатун А.Н. Методика конструирования тестов / Гулидов, И.Н., Шатун, А.Н. – М.: Форум – Инфра-М, 2003. – С. 11-35

10. Д Д. Данилов «Технология оценивания образовательных достижений » (Образовательная система «Школа 2100») изд. «Баласс» 2011

11. Даутова О.Б., Крылова О.Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении: учеб.-метод. пособие для учителей/ Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006.

12. Иванов С.А., Писарева С.А, Пискунова Е.В. Разработка школьной программы мониторинга качества образования: Методическое пособие для администрации школ. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 205, С12

13. Каримова Е.В. Рейтинговая система оценивания учебных достижений как средство развития компетентности школьников / http://nsportal.ru

14. Качество образования в российской школе: по результатам международных исследований / науч. ред. Г.С. Ковалёва. - М.: Логос, 2006.

15. Концепция общероссийской системы оценки качества образования // под ред. А.Н. Лейбовича. – М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2006.

16. Красноборова А.А., Технология критериального оценивания в логике компетентностного и личностно-ориентированного подходов [Текст]/А.А. Красноборова // Начальная школа плюс До и После. – 2010. №1. – С. 76 – 78.

17. Кузнецова М.И. Сильные и слабые стороны читательской деятельности выпускников российской начальной школы по результатам PIRLS-2006 // Вопросы образования. 2009. №1. С. 107-136.

18. Лакоценина Т.П. «Необычные уроки в начальной школе», часть1.-Издательство «Учитель», Ростов-на-Дону, 2008.

19. Медведева О. А., Баранова О. И. Формирование контрольно-оценочной самостоятельности учащихся начальной школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 9. – С. 101–105. – URL: http://e-koncept.ru/2015/95037.htm.

20. Мониторинг общеучебных достижений выпускников основной школы / Под общ. ред. К.Н. Поливановой. - М.: Университетская книга, 2006.

21. Мусиенко Е.В. Технология рейтинговой оценки учащихся на старшей ступени / http://nsportal.ru

22. Мясников В.А., Найденова Н.Н. Постсоветское образовательное пространство в контексте педагогических измерений / Мясников, В.А., Найденова, Н.Н. – М.: ИТИП, 2006. – 480 с.

23. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. - М.: Логос, 2004.

24. О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения в общеобразовательных учреждениях, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования. Письмо Минобразования России от 03.06.2003 г. № 13-51-120/13.

25. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в своё будущее?: доклад / Общественная палата Российской Федерации. - М.: Изд. дом. Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2007.

26. Оценка достижения планируемых результатов. Начальная школа. Система заданий. Стандарты второго поколения. Под ред. Г.С.Ковалевой, О.Б.Логиновой. М.: Просвещение, 2009.

27. Пинская М.А. Оценивание для обучения: Практическое руководство. М.: Чистые пруды, 2009. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Управления школой». Вып. 28).

28. Пинская М.А., Улановская И. М.. Новые формы оценивания. Просвещение, «Работаем по новым стандартам», (80 с.),2013 г.

29. Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2009

30. Полат Е.С., Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3 – 11.

31. Полякова А.А. Рейтинговая система контроля и оценки знаний по педагогике. – М.: Просвещение, 1998.

32. Построение Общероссийской системы оценки качества образования и региональных систем оценки качества образования. Сборник статей. – М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2007.

33. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5-9 классы – М.: Просвещение, 2012. – 231 с. - (Стандарты второго поколения).

34. Результаты мониторинга первого этапа эксперимента по модернизации структуры и содержания общего образования. М.: ИСМО РАО, 2002.

35. Рейтинговая система оценивания знаний учащихся в современном образовательном пространстве / http://pedsovet.org

36. Сандовская Т. Е. Условия формирования оценочной самостоятельности подростков в учебной деятельности // Молодой ученый. — 2014. — №11.1. — С. 6-8.

37.

38. Сергеева В.П., Каскулова Ф.В., Гринченко И.С. Современные средства оценивания результатов обучения. М. 2008.

39. Симонов В.П., Черненко Е.Г. Десятибалльные шкалы оценки степени обученности по предметам. Учебно-справочное пособие. М., “Граф-Пресс”, 2002. —70 с.

40. Сыромолотов Е.Н. Годятся ли школьные оценки для ВУЗов? // Информатика и образование. – 1998. – №8.

41. Сьюзан Э. Израэл, Кэтрин Л. Баузерман и др. Как определить качество метапознания \\ “БШ” № 16, 2007.

42. Тюменева Ю.А. Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке // Вопросы образования. 2008. №4. С. 56-80.

43. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования /М-во образования и науки РФ. -М.: Просвещение, 2010.-31с. – (Стандарты второго поколения).
44. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ МОиН РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от « 10 » декабря 2010 г. № 1897).
45. Цейтлина Е.Ю., Шевякова И.А., Ярославцева М.Ю. Система многоуровневой оценки учебной деятельности учащихся \\ Практика административной работы в школе, № 2, 2006.
46. Цукерман, Г.А. Оценочная самостоятельность как цель школьного образования [Текст] / Г.А. Цукерман. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http:// 87.103.175.205/materials/.../Оценочная%20самостоятельность.doc
47. Шатрова Н.Н. Модификация интегральной образовательной технологии \\ Школьные технологии, № 6, 200.
48. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. - М., 2000. По материалам www.xtp.narod.ru
49. Шнейдер М.Я., Оценка качества проектной деятельности учащихся [Текст] / М.Я. Шнейдер // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – №9. – С. 4 – 6.

ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКИ
www.standart.edu.ru - Сайт Федерального государственного образовательного стандарта
www.obrnadzor.gov.ru – Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки
www.centeroko.ru – Центр оценки качества образования ИСМО РАО.
www.fipi.ru – Федеральный институт педагогических измерений.
www.rustest.ru – Федеральный центр тестирования.

Приложения.

Приложение 1. Формирующее оценивание

Виды оценочных шкал и возможности их применения

Рассмотрение критериального оценивания как педагогической технологии позволило определить данное понятие как формально-описательную метатехнологию, обеспечивающую систему взаимосвязанных контрольно-оценочных действий всех участников образовательного процесса для достижения поставленных целей и задач обучения, а ее цель как создание условий и возможностей для формирования и развития учебно-познавательной активности учащихся, их творческой и исследовательской сферы, учебной самостоятельности и ориентации в потоке научной информации, путем приобщения учащихся к систематической рефлексии, к поиску смысла этой деятельности.

Требования к результатам образования в стандартах сформулированы, как правило, в общем виде. Для измерения достижения большинства требований необходима их операционализация, т.е. конкретизация с ориентацией на «измеряемость». Процесс операционализации состоит в уточнении и конкретизации отдельных элементов требований, обеспечивающих возможность их измерения (создания измерителей, шкалы и критериев оценивания достижения требований, способа представления результатов и т.д.).

Очень важно то обстоятельство, что критерии предлагаются ученику перед началом работы. Более того, учащиеся активно обсуждают с учителем критерии, вносят поправки и по формулировкам и по стоимости критериев в технических баллах. Такая ситуация «общественного договора» - одна из самых ценных в критериальном оценивании, она значительно снижает стрессогенность ситуации оценивания, делает этот процесс прозрачным и понятным для всех субъектов обучения.

Для эффективной организации процесса критериального оценивания необходимо учитывать ряд психолого-педагогических особенностей учебно-познавательной деятельности учащихся данного возраста: самостоятельность, проявляющаяся в собственном желании быть готовым и способным расширять свои знания, умение находить пути решения личностно-значимых учебных задач, адекватно оценить свои учебные достижения; стремление учащегося к выбору индивидуальной образовательной траектории и поиску способов ее построения; развитие учебно-познавательной активности учащихся в процессе учебной деятельности и самостоятельных занятий; стремление к общению со сверстниками, заинтересованность в их оценке (осуществление взаимооценивания); формирование критического и теоретического мышления; избирательность, становление устойчивого внимания (повышение концентрации внимания), целенаправленность восприятия. Критериальное оценивание удобно и для учителя. Оно позволяет оценить педагогическую эффективность применяемой технологии обучения. Видя по каким критериям большинство учащихся получает максимальные или минимальные баллы, учитель может оценить эффективность применяемой педагогической технологии, и, соответственно, увидеть, чего ему удалось достичь в обучении детей, и над чем еще предстоит работать.

При критериальном оценивании выделяются следующие важные положения:

1. набор критериев варьируется в зависимости от целей и задач работы, но в течение четверти (триместра) оценивание по каждому критерию должно проводиться не менее трех раз;
2. планируя оценивание конкретной работы, необходимо прогнозировать ожидаемые достижения по каждому критерию;

3. содержание критериев должно быть понятным для учащихся и их родителей, т.е. изложено доступным языком, не содержащим научно - педагогических терминов;
4. при обсуждении результатов оценивания обязательно делать акцент не на том, что ученик не знает, а на том, что он еще должен узнать;
5. для фиксирования результатов необходимо иметь таблицы или любые другие средства хранения информации, полученной в процессе оценивания;
6. необходимо знакомить учащихся с критериями оценивания в самом начале изучения темы, а при изучении некоторых тем имеет смысл совместно с ними разрабатывать содержание критериев;
7. основная информация о содержании критериев должна отражаться на стендах в учебных кабинетах и в дневниках учащихся.

Листы оценивания представляет собой таблицу. В первой колонке обозначены критерии, во второй – планируемые достижения учащегося, следующие колонки соответствуют количеству номеров работы, последняя даёт информацию об уровне достижения по каждому из критериев. Некоторые из ячеек в таблице закрашены, это означает, что в данном задании учебный навык не проверяется. Максимальное количество баллов по критериям (A – 8 баллов, B – 8 баллов, C – 6 баллов, D – 6 баллов).

Применение критериев при оценивании:

– позволяет формировать активную самооценку школьника через создание «внутреннего» эталона «идеального учащегося»;
– конкретизирует деятельность учащихся;
– снижает уровень тревожности школьников;
– повышает объективность выставления отметки;
– делает «прозрачным» процесс оценивания;
– повышает мотивацию ребёнка;
– позволяет осуществлять контроль уровня сформированности общеучебных умений и навыков;
– упрощает проведение мониторинга знаний учащихся.

Безотметочное оценивание

В первом классе безотметочное обучение является обязательным[1]. Однако учителя в подавляющем большинстве испытывают целый ряд затруднений в выборе способа и средств оценивания, выделения критериальной базы для оценки достижений детей, выстраивания

[1] Письмо Минобразования России от 03.06.2003 г. № 13-51-120/13.

схемы анализа результатов, ведь в практической работе массовой школы отметка является единственной общепринятой мерой успешности учебного труда школьника.

При отказе от выставления отметок учащимся 1-х классов нужно перестроить всю оценочную деятельность на критериальную основу с учетом пропедевтики оценочной практики на следующих этапах обучения. Необходимо учесть, что именно в первом классе, при освоении ребенком роли ученика и происходит формирование модели восприятия оценочной практики в школе, определяются и принимаются ребенком отношения между учителем и учеником в критериальном (требуемом) взрослыми отношению к выполнению учебных заданий.

Так если ведущим критерием для учителя в первом классе являются прилежание ученика, старательность, аккуратность, то именно эти критерии для учеников станут самыми важными и кризис перехода к другой критериальной основе будет неизбежен. При вводе оценки во втором классе учитель начинает руководствоваться критериями точности выполнения, правильности, качеством результата деятельности, что для детей становится полной неожиданностью.

При построении критериальной оценочной практики в первом классе учителю необходимо отказаться от привычной роли контролера, стать помощником в процессе выстраивания учеником критериальной системы учебной деятельности. Словесная оценка должна быть содержательной, с анализом работы, чёткой фиксацией успешных результатов. Раскрытие причин неудач не требуется, важнее подвести ребенка к пониманию причин успешности. Только так сложится представление об алгоритме успешной учебной деятельности. Способы устранения недочётов и ошибок должны быть найдены учащимся только на основе мотива достижения успешности.

Ученик должен в первую очередь услышать и понять конкретные требования к «хорошему» результату выполнения работы, должен научиться сравнивать свою работу с образцом и составлять простейшие алгоритмы учебной деятельности. Формула «старайся и у тебя все получится» не помогают ребенку определить, что же конкретно ему надо сделать, увидеть связь действия с результатом, а значит и с успехом. Сидеть прямо, следить за своим поведением, в чем-то себя ограничивать. Что вкладывает ребенок в набор действий в понятии «прилежание»?

Необходимо помнить, что безотметочное обучение в первую очередь направлено на формирование у детей представлений о планируемых результатах, критериях достижения успешности, отсюда в уроке должно быть уделено время для формирования учениками алгоритмов разных способов действий, введение критериев результативности работы, и в идеале формирования оценочной самостоятельности.

Достаточно сложным для учителя является процесс приобщения детей к самооцениванию. Опять на первый план выступают проблемы осознания учителями и учащимися учебной деятельности (именно деятельности) как интересной, понятной, планируемой, реализуемой в конкретных операциях. Только в этом случае можно оценить, какая деятельность была самой интересной, самой результативной, что в примененных способах оказалось эффективным и т.д. в противном случае ребенок вынужден оценивать сам себя: я какой, хороший ученик или не очень? И не важно, в лесенках, домиках или линеечках производится эта процедура, главное, что ребенок оценивает себя или успешность учебной деятельности. Такие критерии как «активность на уроке», «твоя работа на уроке», «понравился урок или нет» не содержат внятных критериев оценивания по принципу что такое хорошо. Активность на уроке – это что такое? Интересный урок – это как? Что я должен сделать, чтобы быть хорошим на уроке?

При всей кажущейся банальности обсуждаемых вопросов, представления учителя о том, что ему требуется и тем, зачастую расходятся с тем, что он на реально поощряет в своих оценочных суждениях.

Приложение 2.

Накопительное оценивание

Можно выделить несколько видов накопительных систем. Перед тем как описать каждую по отдельности, отметим то общее, что присутствует во всех их видах [65]. Всегда определяется некоторое общее для всех поле учебных заданий, которое становится известно ученикам. Задания могут быть как обязательными для выполнения, так и заданиями по выбору. *Баллы*, полученные учащимся за выполнение заданий, *суммируются* [52]. *Достижение заранее заданного и известного ученикам уровня* автоматически означает получение соответствующей отметки. Таковы общие черты любой накопительной системы оценивания. Теперь последовательно опишем основные виды накопительных систем.

Простая накопительная. Все задания за учебный период имеют равный вес. Все отметки суммируются. Заранее известна сумма, достижение которой гарантирует получение определенной итоговой отметки. Отличается от традиционной системы оценивания накопительным характером и ясными правилами получения итоговой отметки. Возможность использования набранной суммы в качестве итоговой отметки дает системе большую дифференцирующую способность.

Накопительная система с весовыми коэффициентами. По сравнению с простой накопительной системой отметки за различные задания либо имеют различный вес, который задается весовым коэффициентом (и с этим весом входят в итоговую сумму), либо задания имеют различную «стоимость» [26]. Поскольку «стоимость» заданий, т.е. максимальный

балл, который может быть получен за их выполнение, может отличаться в разы, в этой системе обычно используется многобалльная система оценивания [80].

Накопительная система с весовыми коэффициентами и рейтингом. Использование набранной учеником суммы в качестве итоговой отметки делает несопоставимыми оценки за разные учебные периоды. Перевод же итоговой отметки в стандартную систему снижает ее информативность. Добавление рейтинга, который обычно определяется как доля набранных учеником баллов от суммарной «стоимости» обязательных для выполнения заданий приводит к тому, что по окончании учебного периода (четверти, семестра, модуля) итоговые отметки оказываются сопоставимы друг с другом [90].

Накопительная система с динамическим рейтингом. Описанные выше системы не располагают возможностью оценки текущей учебной ситуации, поскольку правила вывода итоговой отметки подразумевают знание итоговой суммы набранных баллов. *Динамический рейтинг,* определяемый как доля набранных учеником баллов от суммарной «стоимости» обязательных для выполнения к этому моменту учебных заданий, позволяет в любой ситуации знать текущее значение итогового рейтинга. Введение динамического рейтинга возможно только с использованием компьютерных технологий. В такой ситуации очень легко реализуются и другие идеи, разработанные для накопительных систем. Поэтому система с динамическим рейтингом на практике всегда оказывается и системой с различным весом учебных заданий. Это позволяет не отражать наличие весовых коэффициентов в названии системы и говорить просто о накопительной системе с динамическим рейтингом.

Сопоставление основных типов накопительных систем проведено в таблице 5. Анализ таблицы позволяет сделать вывод, что накопительная система с динамическим рейтингом обладает самыми широкими возможностями в семействе накопительных систем. В рамках поставленной задачи модернизации балльной системы оценивания целесообразно опираться именно на нее.

В последнее время и в практике, и в теории словосочетание *рейтинговая система* оценивания приобретает характер устойчивого термина. Под рейтинговой системой сейчас понимается система оценивания, которая имеет обязательно накопительный характер [49, 63, 65, 90, 95]. Об этом пишут многие исследователи: «… *рейтинговая система* – система оценки накопительного типа, основанного на рейтинговых измерениях» [26, с. 8]

Таблица 5. **Сравнение характеристик накопительных систем**

	Суммирование баллов	*Определенное поле учебных заданий*	*Критерий получения итоговой отметки*	*Различный вес учебных заданий*	*Наличие итогового рейтинга*	*Наличие текущего значения итогового рейтинга*
Простая накопительная система	+	+	+			
Накопительная система с весовыми коэффициентами	+	+	+	+		
Накопительная система с весовыми коэффициентами и рейтингом	+	+	+	+	+	
Накопительная система с динамическим рейтингом	+	+	+	+	+	+

Таким образом, говоря о *рейтинговой системе*, мы всегда имеем в виду систему оценивания, имеющую накопительный характер.

Рейтинговое оценивание

Слово «рейтинг» имеет английское происхождение. Как существительное, оно переводится на русский язык словами «оценка», «разряд», «класс», «положение» (относительно других). Глагол «to rate» означает «оценивать», «определять положение». Рейтинговая технология оценивания результатов обучения основана на учете накапливаемых отметок за выполнение текущих учебных достижений. Для каждого учащегося разрабатывается таблица успешности, в которую заносятся его баллы по пройденным темам. На практике переход к рейтинговой системе предполагает увеличение доли письменных заданий, а итоговая оценка чаще всего выставляется на основе тестов, являющимися идеальным инструментом для количественного учета.

Рейтинг определяется как индивидуальный количественный индекс, оценивающий количество и качество выполненных учебных заданий. Раз рейтинг определяется как число, то необходимо ответить на вопрос о способе вычислении рейтинга. Здесь также существует несколько подходов. Иногда рейтинг определяется как сумма набранных баллов: «… понимание рейтинга как индивидуального кумулятивного индекса (ИКИ), представляющего собой сумму всех полученных при изучении данного модуля отметок». Иногда как доля набранных баллов от максимально возможного количества: «Определяется рейтинг как процент набранных учащимся зачетных единиц от максимально возможного числа зачетных единиц».

Но определение рейтинга как суммы, применяемое в простых накопительных системах оценивания, делает несопоставимыми отметки за разные учебные периоды и по

разным предметам. Поэтому лучше определить рейтинг как выраженное в процентах отношение баллов, набранных учащимся за учебный период к максимально возможному числу баллов, соответствующему отличному выполнению всех обязательных учебных заданий.

Таким образом, становится возможным дать полное определение рейтинга. *Рейтинг это индивидуальный количественный индекс учащегося, представляющий собой интегральную оценку количества и качества выполненных учебных заданий, равный выраженному в процентах отношению набранных учащимся баллов за учебный период к максимально возможному числу баллов, соответствующему отличному выполнению всех обязательных учебных заданий.*

Приведенное выше определение рейтинга позволяет построить еще одну очень показательную величину – текущее значение итогового рейтинга. Под текущим значением итогового рейтинга будем понимать *выраженное в процентах отношение набранных учащимся баллов от начала учебного периода до текущего момента времени к максимально возможному числу баллов, соответствующему отличному выполнению всех обязательных для этого интервала времени учебных заданий.* Текущее значение итогового рейтинга (четвертного, триместрового, годового) позволяет прогнозировать развитие учебной ситуации, поскольку этот рейтинг представляет собой значение итогового рейтинга на конец учебного периода, если «все будет так же», т.е. если учебная ситуация не будет меняться. «Рейтинг показывает «статус-кво» ученика на фоне всего класса, а также то, насколько в данный момент он близок к четвертной или годовой отметке, на которую рассчитывает. Это позволяет ученику быть более активным в учебной деятельности, уменьшает оценочный субъективизм педагога, стимулирует соревновательность в учебе.

При использовании модели рейтингового оценивания используется понятие «идеальный ученик». Это модель ученика, который осваивает учебный план во всей полноте, с наилучшим качеством, присутствуя на всех видах занятий, выполняя все контрольные мероприятия на максимально возможные отметки. Сравнивая успеваемость реальных учеников с учебными «достижениями» введенного эталона, можно оценить степень усвоения учениками содержания учебной дисциплины. Эта модель остается неизменной в течение года. После выбора модели учитель составляет рейтинг – план (правила, по которым рейтинговая оценка по дисциплине будет вычисляться в течение полугода.) Этот рейтинг – план доводится до сведения учеников и каждому выдается на руки.

Преимущества рейтинговой системы:

• возможность организовать и поддерживать как работу в классе, так и самостоятельную, систематическую работу учеников в течение всего года;

• повышение посещаемости и уровня дисциплины на уроках;

• акцент на психологические особенности молодежной аудитории;

• уменьшение стрессовых ситуаций при получении неудовлетворительных оценок.

Итоги рейтинга

Можно разделить все действия учеников на основные (оценочные) и дополнительные. Тогда при подведении итогов учитывать оценочные баллы и дополнительные, но ввести при этом коэффициент соответствия. Например, при выставлении итоговой отметки добавлять к оценочным 10% дополнительных баллов, т.е. коэффициент соответствия равен 0,1. Важно, чтобы при использовании рейтинговой шкалы, фиксировалось всё, что делают ученики, чтобы избежать недоразумений.

Перевод рейтинга в баллы осуществлялся по формулам:

Отметка "3" = 0,5·F(max),

Отметка "4" = 0,6·F(max),

Отметка "5" = 0,75·F(max),

Перевод в “5” балльную шкалу

Отношение набранной суммы баллов к максимально возможной	Оценка по дисциплине по 5 балльной шкале
90% и более	5
80-89%	4
75-79%	4
65-74%	3
60-64%	3
Хотя бы один из модулей оценен на "2"	2

Чтобы активизировать учеников, определяется минимальное рейтинговое число, от 30 до 50% максимального значения и если к концу четверти ученик наберет сумму, меньшую этого числа, он считается не освоившим этот предмет (тему, курс).

рейтинговая система требует жесткого планирования изучаемого материала, разнообразные виды контроля, систематического учета в подсчетах баллов, организации контроля, характеризующего и оценивающего деятельность преподавателя, обязательное рубежное итоговое тестирование.

Принципы рейтинговой технологии (по Л.Г. Устиновой):

- оценка не зависит от характера межличностных отношений учителя и ученика;
- критерии оценивания обговариваются заранее;

- ученик сам волен выбирать стратегию деятельности;
- незнание не наказывается, стимулируется процесс познания;
- открытость системы – ученики должны знать "правила игры": знать "стоимость" любой деятельности, знать, как можно получить баллы и как их потерять. Для выполнения этого свойства рейтинговый регламент должен быть доступен ученикам;
- гибкость рейтинговой системы (и учитель, и ученик могут корректировать свою деятельность в любой момент в нужном направлении);
- Ориентационный принцип (чёткое определение для учащихся целей и задач работы, способов их достижения).
- Принцип комплексного подхода (единство учебной, научной и воспитательной работы).
- Принцип мотивации (формирование у учащихся потребностей в познании, в достижении цели, учении, труде).
- Принцип объективности рейтинговой технологии обучения (независимость результатов от личности преподавателя).
- блочно- модульное структурирование изучаемого материала.

Виды рейтинга[2]

По разным основаниям можно выделить виды рейтинга.

По охвату учебного материала:

1. Рейтинг по предмету или по ряду предметов;
2. Рейтинг по предмету общий или отдельно по теоретическим вопросам, отдельно по решению задач и по дополнительным баллам;
3. Рейтинг временной — за некоторый промежуток времени (четверть, полугодие, год и т.д.) или тематический — по отдельным разделам (темам).

По содержанию элементов контроля:

1. Стартовый рейтинг - это определение начального уровня знаний;
2. Текущий рейтинг включает оценку работы ученика на уроках;
3. Дисциплинарный рейтинг включает текущий, промежуточный, итоговый контроль;
4. Творческий рейтинг - это самостоятельная работа ученика во внеурочное время.

Чрезвычайно популярным является **рейтинг достижений (или рейтинг успешности) –** это успехи каждого ученика, складывающиеся из трех составляющих:

- **“академический рейтинг**” (текущие учебные баллы);
- **“олимпийский рейтинг” (баллы за участие** в олимпиадах, научно-практических конференциях, конкурсах, соревнованиях любого уровня);

---

[2] ***(по М.В. Калужской, О.С. Уколовой, И.Г. Каменских)***

- **“лидерский рейтинг” (участие** в общественной деятельности и волонтерских программах). Все результаты фиксируются в зачетных книжках обучающихся.

Внедрение рейтинга достижений подразумевает построение индивидуальной образовательной программы (часто выходящей за рамки учебного плана), определение и освоение подходящей социальной роли, проектирование “эффективного будущего”.

Основные понятия рейтинговой системы оценивания

Кумулятивный (эталонный) балльный показатель – обобщенный показатель качества обучения, характеризуемый максимально возможной суммой баллов, которую может накопить учащийся в результате изучения всех дисциплин учебного плана. Разрабатывается на базе эталонных показателей по всем изучаемым дисциплинам. При сравнении его с **нормативным (эталонным) показателем**характеризует степень полноты освоения содержания образования.

Рейтинг-шкала – унифицированная шкала рейтинговой оценки, принципы формирования которой являются общими для всех дисциплин. Полученный учащимся рейтинговый показатель в процентах от максимально возможной величины баллов по дисциплине вносится в интегральную **рейтинг-шкалу** обучаемого.

Шкала содержит информацию о ее предельных значениях (максимальном и минимальном), о диапазонах рейтингового показателя, отражающих удовлетворительный, хороший, отличный и неудовлетворительный результаты учения и соответствующих привычным пятибалльным оценкам, а также его базовых пределах.

Повышающие коэффициенты дисциплин. Так как дисциплины учебного плана неравноценны по значимости использования, существует система определения «весовых» значений дисциплин. В дальнейшем «весовой» показатель дисциплины позволяет устанавливать ее балльный показатель в соответствии с ее значимостью по эталонной шкале качества. Сумма рейтинговых баллов должна определяться с применением соответствующих «весовых» коэффициентов для наиболее важных дисциплин.

Критерии дифференциации учебных предметов (с целью определения повышающих коэффициентов):

1. Степень усваиваемости учебной информации (субъективное деление на «сложные» и «простые» предметы);

2. Дисциплины по их значимости в предстоящей учебной деятельности выпускников.

Контрольно-оценочные циклы. Рейтинговая система контроля по дисциплине формируется из системы последовательных блоков, так называемых *контрольно-оценочных циклов.*

Каждый блок организуется для контроля «порции» учебного материала или «порции» знаний и умений, включает в себя акты контроля, проверки, качественной и количественной оценки.

Учитель для контроля «порции» содержания обучения выполняет следующие процедуры:

• обеспечивает собственно контроль различными методами (тестирование, устный опрос, письменная работа и т. д.);

• проверяет выполнение работы, анализирует их и измеряет по заранее установленным критериям фактический результат;

• оценивает, то есть сравнивает полученный результат с эталоном (показателями) и определяет меру соответствия результата эталону;

• выставляет отметку.

Знание эталона соответствует норме баллов, раннее установленной для «порции» материала. Отметка может соответствовать норме или быть ниже ее. Полученные в результате баллы суммируются в кумулятивный балльный показатель учащегося. По мере накопления баллов определяется текущий рейтинг учащегося - место учащегося в группе по уровню усвоения им учебного материала. По рейтингу устанавливается уровень достижений обучаемого.

В течение полугодия идет непрерывное повышение кумулятивного показателя учащегося и изменение его рейтинга. Именно рейтинг и является критерием для организации самокоррекции учения.

В конце изучения дисциплины формируется кумулятивный балльный показатель учащегося по дисциплине и его итоговый рейтинг, определяемый в процентах к максимально возможной оценке. Тем самым преподаватель приводит кумулятивный показатель к унифицированной шкале.

В качестве заданий - измерителей обученности могут использоваться тесты, контрольные работы.

Методика составления рейтинговых шкал.

Важной проблемой является методически грамотное составление рейтинга.

Основные этапы составления рейтинга[3].

1. Разделить материал на структурно-логические самостоятельные модули (или логические блоки). Модулем может быть:

- отдельная тема или раздел;
- самостоятельный цикл лабораторных работ;

[3] (по учебно-методическому пособию Даутовой О.Б. и Крыловой О.Н.)

- индивидуальные домашние задания;
- индивидуальная самостоятельная работа по выбору ученика;
- разделы, выделенные для самостоятельного изучения.

2. Определить нормативные баллы на все задания и задачи учебного предмета (или правила начисления баллов).
3. Установить минимальное количество баллов по каждому виду учебной деятельности, которое должен набрать ученик в ходе обучения.
4. Составить свод правил и положений, на основе которых будет производиться оценивание – рейтинговый регламент.
5. Организовать учет успеваемости обучающихся и расчет их рейтингов.
6. В конце четверти выставить общую оценку за работу, представляющую собой сумму рейтинговых оценок за отдельные модули.

Для более объективной оценки можно также **определить уровни усвоения понятий:**

- репродуктивный: данное понятие ученик должен воспроизвести в том виде, в котором оно было озвучено на уроке учителем, записано в учебнике, тетради.
- продуктивный: ученик на уроке должен на основе данного понятия выполнить типовые упражнения, ответить на вопросы (то есть понимать).
- частично поисковый – ученик на основе понятия не только выполняет типовые упражнения, но и переносит данное понятие в новые условия для решения нестандартных задач.
- творческий: ученик в ходе исследования, мысленного или математического эксперимента, открывает для себя новые знания (понятия).

При использовании рейтинговой системы следует придерживаться **некоторых правил:**

1. Самооценка ученика предшествует учительской оценке. Несовпадение этих двух оценок становится предметом обсуждения. Ученик сам оценивает свою успешность, а после этого учитель оценивает выполнение задания. Таким образом, происходит согласование позиций внешнего и внутреннего контроля в устной или письменной форме. (Внешнее выражение уровня самоконтроля и самооценки может быть представлено в виде различной степени заштрихованных фигур, которые соответствуют словесным оценкам: «Я это умею и могу. Я понял материал урока и справился со всеми заданиями» - полностью закрашенная фигура; «Мне не все понятно, в моей работе есть ошибки, мне нужна помощь» - наполовину закрашенная фигура; «Я не понял материал, не смог справиться с заданиями, мне срочно требуется помощь!» - фигура не штрихуется).

2. Для оценивания (и самооценивания) выбираются только такие задания, где существует объективный однозначный критерий, и не выбираются те, где неизбежна субъективность оценки.

3. Оцениванию на уроках не подлежат такие качества ребенка, как темп работы, особенности внимания, памяти, восприятия и др. Оценивается выполненная работа, а не ее исполнитель.

4. Оценка инициативы и творчества во всех сферах школьной жизни (и не только школьной) должна стать столь же весомой, как и оценка навыковой стороны обучения. Оценка творческих проявлений ребенка в обязательном порядке оформляется и представляется учителям, учащимся разных классов и родителям. Для этой цели используются сменные выставки, публикации, стенды для демонстрации достижений и др.

Примеры рейтинговых таблиц и шкал

1. **Таблица успешности на уроке (общепредметная)**

Основные показатели	Баллы	Уровни	Даты, номера уроков				
Отсутствие на уроке	0						
Готов к уроку	0,5						
Слушал, переписывал	1,0-1,4	Очень слабо					
Выполнял по алгоритму или образцу (без объяснений)	1,5-2,0	Слабо					
Частично знаю материал, но применить и объяснить не могу	2,1-3,0	Посредственно					
Задание выполняю с помощью учителя или с подсказкой одноклассников	3,1-4,0	Удовлетворительно					
Объясню и могу выполнить большую часть задания самостоятельно	4,1-5,0	Недостаточно хорошо					
Могу объяснить свои ошибки и устранить их с помощью учителя	5,1-6,0	Хорошо					
Хорошо знаю теоретический материал, могу связать теорию с практикой	6,1-7,0	Очень хорошо					
Сам могу устранить свои ошибки, могу выполнить творческую работу с помощью учителя	7,1-8,0	Отлично					
Прекрасно усвоил теорию, работу выполняю аккуратно и точно	8,1-9,0	Прекрасно					
Оригинально, не стандартно могу применить знания на практике, могу дать объяснения	9,0-10,0	Великолепно					
Общий балл за занятие							

2. **Рейтинг по видам учебной деятельности**

Вид рейтинга	№	Вид учебной деятельности.	Баллы.	Вид баллов.
стартовый рейтинг	1.	Входное диагностирование.	до 30 баллов	Обязательные баллы.
	2.	Проверочная работа.	до 10 баллов	
текущий рейтинг	3.	Текущие ответы (устные ответы на уроке, индивидуальная работа).	1-3 балла за урок	
	4.	Решение дополнительных задач.	1-3 балла	
	5.	Практическая работа.	5 - 10 баллов	
	6.	Практикум.	5 баллов	
	7.	Семинар.	до 10 баллов	
	8.	Домашняя работа.	1-3 балла	
дисциплинарный рейтинг	9.	Тематический срез, тестирование.	5-15 баллов	
	10.	Контрольная работа.	до 20 баллов	
	11.	Зачетная работа.	до 20 баллов	
творческий рейтинг	12.	Сообщение, реферат.	до 10 баллов	Дополнительные баллы.
	13.	Творческая работа (кроссворды, наглядные пособия, макеты и т.п.)	5 - 10 баллов	
	14.	Исследовательская работа (проект, презентация)	30 - 50 баллов	
	15.	Решение задач повышенной сложности.	5-10 баллов	
	16.	Участие в олимпиадах, конкурсах, конференциях и т.п. (от уровня).	10-30 баллов	

3. **Индивидуальный рейтинговый лист учащегося по определенному разделу, теме**

Рейтинговый лист

ученика (цы) 7 класса _____

Тема (раздел): ***«Причастие»***

Рейтинговый балл		Домаш. работа	Текущие ответы на уроке	Работа в тет-ради	Словарные диктанты	Термин. диктанты	Конт-рольная работа	Тест	Зачет	Твор-ческая работа
		1	**1-2**	**3**	**5**	**5**	**15**	**10**	**5**	**5-10**
№	Дата	**Не забудь выставить рейтинговые баллы за работу**								

урока		на уроке в соответствующую графу!								
1										
2										
3										
4										
5										
6										
Макс. балл	**130**	**20**	**10**	**15**	**25**	**5**	**30**	**10**	**5**	**10**
Всего баллов										
Итоговая оценка										

110-130 баллов – "отлично", 90-109 баллов – "хорошо", баллов – "удовлетворительно".

4. **Начисление штрафных баллов**

▪ прогул без уважительной причины (баллы возвращаются при отработке пропущенного материала) (минус 1 балл);

▪ отсутствие домашнего задания (минус 1 балл);

▪ плохое поведение (минус 1 балл);

▪ неготовность к уроку (минус 1 балл);

▪ опоздание более чем на 10 минут без уважительной причины (минус 1 балл).

5. **Рейтинговая шкала по модулям**

Модули

№	**Модуль**	**Количество часов**	**Рейтинговый балл**
I.	Орфография	10	100
II.	Пунктуация	10	80
III.	Морфология	10	70
	И так далее		

6. Рейтинговая шкала по итогам четверти, полугодия.

Предмет		**Русский язык**				**Литература**		
№ п/п	**Ф.И. учащегося**	**I модуль**	**II модуль**	**III модуль**	**Всего баллов**	**I модуль**	**II модуль**	**Всего баллов**
1.								
2.								

7. **Механизм конвертации оценки по дисциплине в оценку по традиционной шкале**

Отношение набранной суммы баллов за дисциплину к максимально возможной	Оценка по дисциплине по 4-х балльной шкале
90% и более	5
80-89%	4
75-79%	4
65-74%	3
60-64%	3

Хотя бы один из модулей оценен на "2"	2

8. Рейтинговая шкала оценивания основных видов деятельности на уроке литературы

1.Присутствие на уроке-1б

2.Работа на уроке (активность и ответы учащихся на каждом уроке оцениваются по 5-балльной системе. Если на тему отводится 4 урока, то данный вид работ оценивается в 20 баллов (4*5=20)

3. Художественный пересказ 0 -10б.

4. Письменный ответ на вопрос 0 -15б.

5.Чтение драматического произведения 0 -10б.

6.Цитатный план 0 -10б.

7.Изложение 0 -10б

8. Написание конспекта (лекции, статьи,тезисов) 0 -15б.

9. Сбор материала по теме 0 -15б.

10.Чтение наизусть 0 -10б.

11. Анализ лирического произведения 0 -20б.

12 . Анализ образа 0 -20б.

13.Анализ речи героя 0 -15б.

14. Работа с критической литературой 0 -15б.

15. Работа с мемуарной литературой. 0 -15б.

16. Участие в семинаре 0 -30б.

17. Сочинение 0 -30б.

18. реферат 0 -30б.

19. Монологический ответ 0 -30б.

20. Рецензия на прочитанное произведение 0 -40б.

21. Творческая работа. 0 -40б.

22. Исследовательская работа 0 -40б.

23.Работа в парах, группах 0 -40б.

24. Тестирование 0 -40б.

Например, тема «Творчество Есенина». Учителем заранее разрабатывается специальная шкала, в любое удобное время ученик может с ней ознакомиться.

Присут. на уроке	Работа на уроке	Работа в парах	Работа в группе	Чтение наизусть		Анализ лирич. произв.	Монолог. ответ	Творчес к. урок	Само-задание
				Тема Родины	Тема любви				
0-5	0-25	0-10	0-10	0-10	0-10	0-20	0-30	0-40	

1.Присутствие на уроке (планируется пять уроков, значит, за тему -5 баллов)

2.Работа на уроке (каждый урок – по пятибалльной системе, за пять уроков (5*5=25)-25 баллов)

3.Работа в парах Является результатом домашнего задания, где ребята продумывают анализ стихотворения, не изученного в классе, планируют работу по выбранному произведению с соседом по парте. На уроке, обмениваясь информацией, они вместе анализируют, находят верное решение, оценивают друг друга по следующим критериям:

- стихотворение прочитано выразительно (вдумчиво) -2 балла;
- раскрыта тема, идея, образ лирического героя -5 баллов;
- обращено внимание на художественные средства, их значение -3 балла.

Высший балл в этой работе – 10.

4. Работа в группе. Разрабатываются основные вопросы, над которыми работает группа.

5.Чтение наизусть Выучить наиболее понравившееся стихотворение.

6. Анализ лирического произведения

Схема анализа:

- Место и время, обстоятельства и события в жизни поэта, которые сопутствовали созданию произведения,-3 балла

-Тема и идея, композиция поэтической мысли -5 баллов

-Основной мотив (настроение, чувство, которое испытывал во время его написания) Какими средствами выразительности и изобразительности создается? -5 баллов

-Есть ли широкие поэтические обобщения? Какие? Какими художественными средствами выражены? -4 балла

-Что особенно привлекло ваше внимание, почему? -3 балла

Высший балл - 20.

7. Монологический ответ оценивается по следующим критериям:

- правильность усвоения фактов – 5 баллов;

-полнота и глубина – 5 баллов;

- самостоятельность в выборе фактов, материалов, в анализе -15 баллов;
- логика изложения, отсутствие речевых ошибок – 5 баллов.

Высший балл -30 баллов.

8. Творческий урок. Выбор темы, сбор материала, разработка сценария и т.д.

9. С**амозадание.** Если ученик чем-то заинтересовался всерьез, он вправе определить сам для себя задание.

Формирующее оценивание.

Общие подходы к формирующему оцениванию таковы: учащемуся предлагается «лист оценивания» куда включены все задания с указанием максимального балла за его выполнение. Учитель на первых уроках дает пояснения как проводить самооценивание. В дальнейшем учащиеся делают это самостоятельно. Обучающийся самостоятельно оценивает свою деятельность на уроке. В конце урока учащиеся суммируют баллы, переводят их в оценку и сообщают результат учителю, который подтверждает данный результат или корректирует его.

Разработаны «листы оценивания», в которых представлены разные уровни выполнения заданий. Получая такие листы в начале урока, обучающиеся имеют четкое представление о разных уровнях выполнения заданий и могут выбрать для себя тот уровень, который на данном уроке им подходит. «Лист оценивания» дает ясное представление о «цене» уровня выполняемого задания. Такие «листы оценивания» можно разработать как на отдельный вид деятельности, так и на отдельный урок, тему, модуль.

Поурочная система оценивания в баллах имеет свои преимущества. В процесс оценивания вовлекаются сами учащиеся и становятся активными его участниками.

К середине – концу начальной школы ученики переходят на накопительную систему оценивания, которая легко может быть переведена в любую форму отметки. Опишем её основные черты.

1) Целью новой системы является оценка продвижения ученика по линиям развития и его выход на определённый уровень образования в соответствии с принципом минимакса. В процессе изучения того или иного предмета фиксируется, во-первых, продвижение ученика по линиям развития личности, а во-вторых, продвижение ученика от уровня «мини» к уровню «макси» по каждой линии развития в соответствии с принципом минимакса.

Необходимый уровень – ориентировка на общегосударственный минимум требований (стандарт).

Базовый уровень – требования программы.

Максимальный уровень – объём возможностей, который выходит за пределы общих требований программы.

2) Вместо отрицательных и положительных оценок за любое успешное действие ученик получает баллы успешности:

1 – 2 балла – необходимый уровень;

3 – 4 балла – базовый уровень;

5 – 6 баллов – максимальный уровень.

Во время урока учитель может выдавать ученикам карточки с баллами, сумма которых потом переносится либо в рабочий журнал учителя, либо, если достигнута договорённость с администрацией школы, проставляется карандашом в официальный журнал. Также баллы успешности могут быть получены учениками за выполнение самостоятельных и контрольных (проверочных) работ.

3) Баллы успешности легко переводятся в пятибалльные отметки официального журнала. Один балл успешности (частичное освоение необходимого уровня) соответствует тройке, но её рекомендуется избегать выставлять в официальный журнал. Два балла успешности (полное освоение необходимого уровня) соответствуют четвёрке. Три балла успешности (частичное освоение базового уровня) соответствуют четвёрке с плюсом, четыре балла успешности (полное освоение базового уровня) соответствуют пятёрке. Пять и шесть баллов успешности (выход на максимальный уровень) соответствуют пятёрке с плюсом.

4) По результатам изучения темы каждый ученик набирает определённое количество баллов успешности. Если число баллов равно числу уроков, то он получает зачёт на необходимом уровне по теме. Если число баллов превышает число уроков и при этом часть заданий была выполнена на базовом уровне, то ученик получает зачёт на базовом уровне. Если число баллов существенно превышает число уроков и при этом часть заданий была выполнена на максимальном уровне – ученик получает зачёт на максимальном уровне.

Если сумма баллов не позволяет получить зачёт, ученик перед началом новой темы пишет пятиминутную работу по карточкам, представляющую собой выбор одного задания либо необходимого, либо базового уровня.

5) В течение года должны быть запланированы 3 – 5 обязательных для всех контрольных (проверочных) работ. В них ученики должны выполнить задания по всем линиям развития для данного предмета. В задании каждой линии должен быть выбор уровня сложности: необходимый (2 балла), базовый (4 балла) или максимальный (6 баллов).

Таким образом, по результатам оценивания к концу года мы получаем, во-первых, график продвижения ученика в изучении курса по темам и проверочным работам (отражённый в дневнике достижений учащегося), а во-вторых, рейтинг (по проверочным работам) по каждой линии развития .

При правильном определении целей достижения и способов их проверки Листы индивидуальных достижений и Листы учёта и контроля дают учителю всю необходимую информацию: как идёт процесс обучения, каковы затруднения у отдельных детей, достигли учитель и класс в целом поставленных целей, что должно быть откорректировано в процессе последующего обучения. Они позволяют также осуществлять обратную связь с учеником и родителями, причём гораздо более информативную, чем это позволяют традиционные

отметки. Такая схема более трудоёмка, чем выставление отметок, но она и лучше отвечает стоящим задачам, тем более что очень часто, учителя сами идут по такому пути.

В организации системы оценивания учебных достижений в начальной школе важно, чтобы тематическая проверка не стала одномоментным актом. Предпочтение следует отдавать такому процессу контроля, при котором каждый учащийся имеет право до- сдать те из обязательных заданий, результаты выполнения которых пока не могут быть оценены как положительные, а также повторно выполнить, пересдать, дополнительную часть тех работ, результаты по которым его не удовлетворяют (с соответствующим заполнение пустых клеток в листе контроля). При этом не следует устанавливать чрезмерно жёсткие временные рамки: пересмотр оценки достигнутого уровня возможен в рамках всей ступени обучения. Этот подход должен найти отражение и в изменении внутришкольного контроля. Для учащихся, имеющих существенные трудности в обучении, рекомендуется щадящий режим контроля и оценивания: разделение содержания аттестации на мелкие части (введение так называемых «дробных зачётов») и поэтапная процедура контроля в ходе изучения темы.

Приложение 3.

Оценивание в проектной деятельности

Когда ученики создают такие продукты как модели, презентации и публикации, их работа аутентична и похожа на работу, которую люди выполняют в реальной жизни. Аккуратно разработанное оценивание проекта потребует навыков критического мышления и решения проблем, глубокого понимания концепций и умелого использования соответствующих навыков. Оценивание продуктов также позволяет учащимся сделать выбор формата и темы, так чтобы они могли использовать свои сильные и слабые стороны для поддержки.

Проектная деятельность учащихся является одним из методов развивающего обучения, направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов), способствует развитию творческих способностей и логического, критического мышления, объединяет знания, полученные в ходе учебного процесса и приобщает к конкретным жизненно важным проблемам.

Использование метода проектов в учебном процессе способствует повышению мотивации учащихся при решении поставленных перед ними задач, развитию творческих способностей, смещению акцента от инструментального подхода в решении задач к технологическому, формированию чувства ответственности, созданию условий для отношений сотрудничества между учителем и учащимся. Повышение мотивации и развитие

творческих способностей происходит из-за наличия в проектной деятельности ключевого признака - самостоятельного выбора. Развитие творческих способностей и смещение акцента от инструментального подхода к технологическому происходит благодаря необходимости осмысленного выбора инструментария и планирования деятельности для достижения лучшего результата.

Критерии оценивания проектов отражают различные аспекты учебной деятельности в рамках предметов, по которым учащиеся создают проекты.

Ключевым моментом в процессе обучения является развитие навыков анализа собственной деятельности учащихся.

Общие критерии оценивания проекта

A Планирование и раскрытие плана, развитие темы 4

B Сбор информации 4

C Выбор и использование методов и приемов 4

D Анализ информации 4

E Организация письменной работы 4

F Анализ процесса и результата 4

G Личное участие 4

ИТОГО 28

Общий уровень достижений учащихся переводится в отметку по следующей шкале: 28-21 баллов: «5»; 20-16 баллов: «4»; 15-8 баллов: «3»; 7-0 баллов: «2».

1. Планирование и раскрытие плана, развитие темы. Высший балл ставится, если ученик определяет и четко описывает цели своего проекта, дает последовательное и полное описание того, как он собирается достичь этих целей, причем реализация проекта полностью соответствует предложенному им плану.

2. Сбор информации. Высший балл ставится, если персональный проект содержит достаточное количество относящейся к делу информации и ссылок на различные источники.

3. Выбор и использование методов и приемов. Высший балл ставится, если проект полностью соответствует целям и задачам, определенным автором, причем выбранные и эффективно использованные средства приводят к созданию итогового продукта высокого качества.

4. Анализ информации. Высший балл по этому критерию ставится, если проект четко отражает глубину анализа и актуальность собственного видения идей учащимся, при этом содержит по-настоящему личностный подход к теме.

5. Организация письменной работы. Высший балл ставится, если структура проекта и письменной работы (отчета) отражает логику и последовательность работы, если

использованы адекватные способы представления материала (диаграммы, графики, сноски, макеты, модели и т. д.).

6. Анализ процесса и результата. Высший балл ставится, если учащийся последовательно и полно анализирует проект с точки зрения поставленных целей, демонстрирует понимание общих перспектив, относящихся к выбранному пути.

7. Личное участие. Считается в большей степени успешной такая работа, в которой наличествует собственный интерес автора, энтузиазм, активное взаимодействие с участниками и потенциальными потребителями конечного продукта и, наконец, если ребенок обнаружил собственное мнение в ходе выполнения проекта [3, с. 5-6].

С критериями оценивания проектов учащиеся знакомятся заранее. Также они сами могут предложить какие-либо дополнения в содержание критериев или даже дополнительные критерии, которые, на их взгляд, необходимо включить в критериальную шкалу. Критерии оценивания являются своего рода инструкцией при работе над проектом. Кроме того, учащиеся, будучи осведомленными о критериях оценивания их проектной деятельности, могут улучшить отдельные параметры предлагаемые для оценивания, тем самым получить возможность достижения наивысшего результата.

Критериальное оценивание предполагает выделение по каждому учебному проекту нескольких критериев оценивания и независимою оценку по каждому из них. Оценивание производится на основании уровней, которые создаются под каждый критерий. Количество уровней и, соответственно, баллов определяется их содержательным наполнением. Баллы, выставленные по всем критериям, регистрируются и суммируются.

В процессе подготовки к выполнению проекта совместно с учеником определяются критерии, сроки, формы работ.

Каждый критерий – это цель образования, которая является по своему содержанию синтетической, то есть, включает предметные и развивающие цели. Например, критерий «Коммуникация», предполагает не только умение использовать предметные термины в устной и письменной речи, но и развитие собственно коммуникативных навыков ученика.

При критериальном оценивании становится возможной оценка развития ученика за период времени, то есть сравнение его с самим собой.

Наличие критериев и уровней предоставляет ученику возможность осуществлять самооценивание и модерацию.

Самооценивание осуществляется, во-первых, как оценивание собственной работы и последующее сравнение своих оценок с оценками экспертов и учителя, во-вторых, как сравнение себя с самим собой за промежуток времени. Анализируя и оценивая свою

учебную деятельность, её результаты, ученик знает, что его самооценка может повлиять на общий результат.

Следовательно, механизм оценивания складывается из нескольких этапов:

1. Анализ;
2. Самооценивание;
3. Модерация;
4. Корректировка.

Таблица . Критериальное оценивание проекта в основной школе.

Критерии	Показатели	Баллы
Целеполагание и планирование	Цель не сформулирована	0
	Определена цель, но не обозначены пути её достижения	5
	Определена и ясно описана цель, и представлено связное описание её достижения	10
Сбор информации, определение ресурсов	Большинство источников информации не относится к сути работы	0
	Работа содержит ограниченное количество информации из ограниченного количества подходящих источников	5
	Работа содержит достаточно полную информацию, использован широкий спектр подходящих источников	10
Обоснование актуальности выбора, анализ использованных средств	Большая часть работы не относится к сути проекта, неадекватно подобраны используемые средства	0
	В работе в основном достигаются заявленные цели, выбранные средства относительно подходящие, но недостаточны	5
	Работа целостная на всём протяжении, выбранные средства использованы уместно и эффективно	10
Анализ и творчество	Размышления описательного характера, не использованы возможности творческого подхода	0
	Есть попытка к размышлению и личный взгляд на тему, но нет серьёзного анализа, использованы элементы творчества	5
	Личные размышления с элементами аналитического вывода, но анализ недостаточно глубокий, использован творческий подход	10
	Глубокие размышления, собственное видение и анализ идеи, и отношение к ней	15
Организация письменной части	Письменная работа плохо организована, не структуирована, есть ошибки в оформлении	0
	Работа в основном упорядочена, уделено внимание оформлению	5
	Чёткая структура всей работы, грамотное оформление.	10
Анализ процесса и итогового результата	Обзор представляет собой простой пересказ порядка работы	0
	Последовательный обзор работы, анализ целей и результата	5
	Исчерпывающий обзор работы, анализ цели, результата и проблемных ситуаций	10
Личная вовлечённость и отношение к работе	Работа шаблонная, мало соответствующая требованиям, предъявляемым к проекту	0
	Работа отвечает большинству требований, в основном самостоятельная	5
	Полностью самостоятельная работа, отвечающая всем требованиям.	10

Таблица . Критериальное оценивание доклада в основной школе

Критерии	Показатели	Баллы
Качество доклада	Композиция доклада не выстроена, работа и результаты, не представлены в полном объёме.	0
	Композиция доклада выстроена; работа и её результаты представлены, но не в полном объёме.	1
	Композиция доклада выстроена; работа и её результаты представлены достаточно полно, но речь неубедительна.	2
	Выстроена композиция доклада, в нём в полном объёме представлена работа и её результаты; основные позиции проекта аргументированы; убедительность речи и убеждённость оратора.	3
Объём и глубина знаний по теме	Докладчик не обладает большими и глубокими знаниями по теме; межпредметные связи не отражены	0
	Докладчик показал большой объём знаний по теме, но знания неглубокие; межпредметные связи не отражены.	1
	Докладчик показал большой объём знаний по теме. Знания глубокие; межпредметные связи не отражены.	2
	Докладчик показал большой объём знаний по теме, знания глубокие; отражены межпредметные связи.	3
Педагогическая ориентация	Докладчик перед аудиторией держится неуверенно; регламент не выдержан, не смог удержать внимание аудитории в течение всего выступления; использованные наглядные средства не раскрывают темы работы.	0
	Докладчик держится перед аудиторией уверенно, выдержан регламент выступления; но отсутствует культура речи, не использованы наглядные средства.	1
	Докладчик держится перед аудиторией уверенно, обладает культурой речи, использовались наглядные средства, но не выдержан регламент выступления, не удалось удержать внимание аудитории в течение всего выступления.	2
	Докладчик обладает культурой речи, уверенно держится перед аудиторией; использовались наглядные средства; регламент выступления выдержан, в течение всего выступления удерживалось внимание аудитории	3
Ответы на вопросы	Не даёт ответа на заданные вопросы.	0
	Ответы на вопросы не полные, нет убедительности, отсутствуют аргументы.	1
	Докладчик убедителен, даёт полные, аргументированные ответы, но не стремиться раскрыть через ответы сильные стороны работы, показать её значимость.	2
	Докладчик убедителен, даёт полные, аргументированные ответы на вопросы, стремится использовать ответы для раскрытия темы и сильных сторон работы.	3
Деловые и волевые качества докладчика	Докладчик не стремится добиться высоких результатов, не идёт на контакт, не готов к дискуссии.	0
	Докладчик желает достичь высоких результатов, готов к дискуссии, но ведёт её с оппонентами в некорректной форме	1
	Докладчик не стремиться к достижению высоких результатов, но доброжелателен, легко вступает с оппонентами в диалог.	2

	Докладчик проявляет стремление к достижению высоких результатов, готов к дискуссии, доброжелателен, легко идёт на контакт.	3

Таблица . Критериальное оценивание компьютерной презентации.

Критерии	Показатели	Баллы
Информационная нагрузка слайдов	Не все слайды имеют информационную нагрузку	0
	Каждый слайд имеет информационную нагрузку	1
Соблюдение последовательности в изложении	Не соблюдается последовательность в изложении материала	0
	Соблюдается последовательность изложения материала	1
Цветовое оформление слайдов	В оформлении слайдов используется большое количество цветов	0
	Количество цветов, использованных для оформления слайда, соответствует норме (не более трёх)	1
Подбор шрифта	Величина шрифта, сочетание шрифта не соответствует норме	0
	Величина шрифта, сочетание шрифта соответствует норме	1